

Demirev, Lydia

„Selbstständigkeitserziehung im Heim

- Herausforderungen für Care leaver und die Möglichkeiten in der Sozialen
Arbeit“

BACHELORARBEIT

HOCHSCHULE MITTWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Mittweida, 2016

Demirev, Lydia

„Selbstständigkeitserziehung im Heim

- Herausforderungen für Care leaver und die Möglichkeiten in der Sozialen
Arbeit“

eingereicht als

BACHELORARBEIT

an der

HOCHSCHULE MITTWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Mittweida, 2015

Erstprüfer:

Zweitprüfer:

Bibliographische Beschreibung:

Demirev, Lydia: Theoriearbeit mithilfe einer Literaturanalyse, welche die Praxis mit dem Anspruch der Theorie im Bereich der stationären Heimerziehung vergleicht. 32 Seiten

Mittweida, Hochschule Mittweida, Fakultät Soziale Arbeit,
Bachelorarbeit, 2015

Referat:

Die Bachelorarbeit befasst sich mit dem theoretischen Basiswissen von Heimerziehung. Dabei werden Methoden untersucht, die zur Selbstständigkeit der Jugendlichen führen sollen. Schwerpunkt der Arbeit liegt bei der Auseinandersetzung mit der Literatur, sowie die Problembeschreibung von Jugendlichen, die die Heimerziehung verlassen.

Inhaltsverzeichnis

		Seite
1	Einleitung	1
2	Selbstständigkeit	3
2.1	Definitionen von Selbstständigkeit	3
2.2	Definition Erziehung	6
2.3	Selbstständigkeit erlernen- die Lerntheorien	7
3	Lebensphase Jugend	9
3.1	Schwierige Lebenslagen von Jugendlichen	12
3.1.1	Leben in Armut	13
3.1.2	Bildungsbenachteiligung am Beispiel Schule	14
4	Leben im Heim	18
4.1	Gesetzliche Grundlagen der stationären Erziehungshilfe	18
4.2	Geschichtliche Hintergründe der Dezentralisierung	20
4.3	Heutige Formen der Heimerziehung	22
4.4	Finanzierung	24
4.5	Methoden der stationären Heimerziehung	25
5	Zusammenfassende Erläuterungen	28
6	Resümee	31
7	Selbstständigkeitserklärung	33
8	Anlagenverzeichnis	34
9	Literaturverzeichnis	35

1 Einleitung

Die Thematik der abrupten Beendigung der Hilfen zur Erziehung im Stationären Bereich hat mich lange Zeit beschäftigt. In den Vorlesungen meines Studiums kam das Ende und die Zeit nach der Heimerziehung für Betroffenen selten zur Sprache. Einen wissenschaftlichen Input hatte ich demzufolge nicht bei der Überlegung meines Themas. Warum habe ich mich nun mit dieser Randgruppe Care leaver beschäftigt?

Mich bewegten die Geschichten und die Lebensumstände der Betroffenen jungen Menschen, die ich während der Arbeit und des Umgangs mit einer Chemnitzer Wohngruppe hörte und erlebte. Es waren junge Menschen, die völlig auf sich allein gestellt waren, mit 18 Jahren, ohne familiäres Feedback und einer mehr oder weniger langen Heimkarriere hinter sich. Und die Jugendlichen, die einen konfliktarmen Kontakt zu ihrem Elternhaus pflegten, konnten sich nicht auf diese verlassen. Sicherheit konnte ihnen nicht geboten werden, da die Eltern selbst Defizite in Selbstorganisation und Sozialisation aufwiesen.

Ich hörte Lebensgeschichten, wie die von einem jungen Mann, der seit Kleinkindalter in der Institution Heim aufwuchs. Er erlebte viele Abbrüche, wurde aufgrund von auffälligem Verhalten von Kinderdorf zu Wohngruppe geschickt und erlebte dadurch nicht nur einen Beziehungsabbruch. Er experimentierte mit Drogen und konsumierte Alkohol, ähnlich wie seine Mutter, als sie mit ihm schwanger war. Aufgrund ihrer Suchtproblematik war sie keine Konstanz in seinem Leben. Lediglich die Außenwohngruppe, in dem seine Kontaktbetreuerin eben auch die Pflegerin war, die ihn im Säuglingsheim in der DDR pflegte, gab ihm Stabilität. Trotz seiner mangelnden kognitiven Leistungen und der fehlenden beruflichen Perspektive wurden keine längeren Hilfen für junge Volljährige beantragt. Er erhielt lediglich eine Nachbetreuung von 3 Monaten nach dem Auszug aus der WG. Seine halbleere Wohnung füllte sich in dieser Zeit nicht. Der Kühlschrank war ausschließlich 5 Tage im Monat gefüllt. Er ging keiner Tätigkeit nach, denn er hatte weder einen qualifizierten Schulabschluss, noch hielt er die begonnene berufsvorbereitende Maßnahme durch. Wie sah sein Leben nun aus, nach dem Verlassen der Wohngruppe? Er feierte viele Parties, lebte auf Pump und schnell zog ein ehemaliger Mitbewohner und Freund bei ihm ein. Nach und nach wurde sein ohnehin spärliches Mobiliar weniger und seine Schulden häuften sich an. Handys wurden über Vertragsbasis erworben und wieder verkauft. Die Experimente mit Drogen steigerten sich. Nach circa einem Jahr verlor er seine Wohnung, aufgrund nicht gezahlter Miete und er kam in der Wohnung einer ehemaligen Mitbewohnerin aus dem Heim unter, die nach ihrem Auszug ebenfalls den Drogen verfiel, an Isolation litt und dadurch ihre Lehre und ihre Körperhygiene aufgab. Die Liste von Jugendlichen mit dieser und ähnlicher Geschichte könnte ich noch erweitern, allerdings würde dies den Rahmen einer Einleitung sprengen.

Ich frage nach dem Grund für diese Eskalation. Dadurch dass es Einzelfälle sind, kann man die

jeweiligen Biografien betrachten, Resilienz, Bildung oder Charakter. Alles sind sehr unterschiedliche Faktoren und dennoch ergibt sich ein gleiches Bild: in den ersten Jahren im eigenen Wohnraum scheiterten die Jugendlichen an ihren Lebensaufgaben. Liegt die Begründung vielleicht nicht vielmehr in ihrer vorherigen Sozialisation Heim? Und waren sie mit 18 Jahren, ohne sichere Bindung zu ihrem Elternhaus noch nicht psychisch bereit für ein eigenständiges Leben?

Das Ziel meiner Bachelorarbeit ist es, heraus zu finden welche Strukturen die Heimerziehung hat und ob diese hinderlich sind bei dem Übergang in den eigenen Wohnraum. Wenn ja, welche Möglichkeiten hat der oder die SozialarbeiterInn um diese Defizite zu kompensieren? Und die grundlegende Frage: Wie wird ein Jugendlicher denn selbstständig, ungeachtet seines Lebensortes? Wie wird mit traumatisierten, bindungslosen Jugendlichen umgegangen und was wären ideale Voraussetzungen für den Übergang in ein eigenständiges Leben? Diese und weitere Fragen werden durch die Literaturarbeit beantwortet.

Anbei möchte ich erwähnen, dass ich oftmals im Zuge der Erleichterung des Leseflusses auf die politisch korrekte Bezeichnung „MitarbeiterInnen“ verzichtet habe. Ich verwendete stattdessen die maskuline Bezeichnung. Dies hatte ästhetische Gründe, inhaltlich sind natürlich beide Geschlechter betrachtet worden.

2 Selbstständigkeit

2.1 Definitionen von Selbstständigkeit

Ein anderes Wort für Selbstständigkeit ist Autonomie, das heißt ein Mensch ist befähigt eigenständig zu handeln und ist unabhängig von einer überlegeneren Person.

Diese überlegene Person befindet sich in einer Machtposition. Ähnlich wie bei einem Arbeitsverhältnis, in dem man die Anweisungen des Vorgesetzten entweder ausführt oder selbstständig berufstätig ist. Ist jemand selbstständig, arbeitet dieser eigenverantwortlich. Im Berufsleben gibt es klare Festlegungen, wann jemand selbstständig ist, oder etwa scheinselbstständig. Aber wie entsteht diese Eigenverantwortlichkeit im Alltag? Wie wird sie „erzogen“? Ab wann lebt ein Mensch selbstständig? (vgl. Noack, 2012, S.33)

Eine klare Altersgrenze kann nicht gesetzt werden, weil sie eine individuell angeeignete Eigenschaft ist. Sie unterliegt der Charakteristik des Menschen, der unfertig geboren wird und in seiner Sozialisation erst hineinwächst. Der Mensch muss lernen unabhängig zu sein. Vorher werden Anweisungen und Handlungen vorgegeben. Eben wegen dieser Struktur und dem Einfluss des Individualismus, ergibt sich keine Eingrenzung mit dem biologischen Alter (vgl. Wolf, 2002, S.14/15).

Allerdings ist gerade die Zeit an sich eine Eingrenzung der Ansprüche an Selbstständigkeit. Eben dieser unfertige Mensch, also das Kind, ist zu individuellen selbstständigen Handlungen fähig. Je älter ein Kind, desto selbstständiger wird es. Salopp gesagt wächst das Kind mit seinen Aufgaben. Je mehr dem Kind zugetraut wird, desto erfolgreicher kann es die Aufgabe ausführen, aus Fehlschlägen lernen oder auch nicht. Klar ist aber, dass ein 5-Jähriger selbstständiger ist als ein 2-Jähriger. Zugleich muss der gesellschaftliche Wandel einbezogen werden, wenn es um die Ansprüche an den 2-Jährigen geht. Die Ansprüche an ein 24 Monate altes Kind waren 1985 in der DDR bedeutend anders als 2015 in Deutschland. Zum Beispiel der Thematik Sauberkeitserziehung sind große Differenzen in den Anforderungen entstanden. Unterschiede werden auch zwischen Geschlechtern gemacht, ähnlich wie bei der sozioökonomischen Lage. Es gibt vielfältige Aspekte, die die Ansprüche verändern. Es ist festzuhalten, dass die Eingrenzung von Selbstständigkeit beeinflusst wird von der Person, die diese einschätzt. (vgl. Wolf, 2002, S.13)

Was wird nun benötigt, damit das Kind in der Lage ist selbstständig zu sein?

Das Kind, welches auf die Unterstützung einer ihm überlegenen Person angewiesen ist, geht mit dem Fürsorgenden eine Bindung ein. Diese Bindung beeinflusst je nach Qualität das Selbstvertrauen und die Identität eines Menschen. Hat ein Jugendlicher also das Vertrauen in sich selbst eine neue Aufgabe zu meistern, wird ihm dieses auch eher gelingen, bzw. wird er sich bei einem Fehlschlag um eine erneute Bewältigung bemühen. Wie eingangs erwähnt, wird das Kind mit zunehmendem Alter selbstständiger. Es ist auf die Fürsorge nicht mehr

angewiesen, da die motorischen Fähigkeiten zunehmen. Kinder sind hierbei auf die Akzeptanz des Erwachsenen angewiesen. Ein Lernender kann sich nur den Aufgaben stellen, die er oder sie zur Verfügung gestellt bekommt. Zur Verdeutlichung: ein Kind lernt nicht sich selbstständig anzuziehen, wenn es immer angezogen wird. Oder aber es lernt nicht mit Lebensmitteln umzugehen, wenn es den Herd nicht anfassen darf. Wird ein Kind von Schule, zum Sport, zu Freunden und zurück immer gefahren, wird es sich nicht mit öffentlichen Verkehrsmitteln oder Verhalten im Straßenverkehr als Fußgänger auskennen. Gerade das erste Beispiel umschreibt einen Lebensabschnitt, der recht einfach durch Erwachsene zu bestimmen ist. Die körperlichen Voraussetzungen ergeben per se ein Machtgefälle. Doch überschreitet man dieses Alter, so ist der Erwachsene lediglich kognitiv überlegen. Der nun Jugendliche wird mehr in Verantwortung gezogen und muss an seinen Aufgaben wachsen. Der Erwachsene gibt als Fürsorger Teile seine Macht ab und überlässt diese dem Heranwachsenden. Er wird zur „praktischen Selbstständigkeit“ erzogen, welches das häufig vertretene Erziehungsziel darstellt. Im Punkt Erziehung wird diese Thematik nochmals aufgegriffen.

Die eben erwähnte „praktische Selbstständigkeit“ ist nur ein Teilaspekt von Selbstständigkeit. Klaus Wolf zitiert C. Kötters, H. Krüger und A. Brake (1996), welche weitere zwei nennenswerte Unterteilungen erläuterten: zum einen die soziale und die kognitive Verselbstständigung. (vgl. Wolf, 2002, S.14).

Die praktische Verselbstständigung befasst sich mit der Bewältigung des Alltagslebens und dem Umgang mit Liebesbeziehungen.

Es zählt der Abhängigkeitsgrad von einer erwachsenen überlegeneren Person. Es wird davon ausgegangen, dass mit den ersten Bindungspersonen die Eltern gemeint sind. Diese Abhängigkeit zu den Eltern kann allerdings durch andere Personen ersetzt werden, je nach dem wer in der überlegeneren Machtposition ist und welche Bindung aufgebaut wird. (vgl. Wolf, 2002, S.14)

Mit zunehmendem Alter sollte diese Bindung lockerer werden. Das Kind löst sich langsam von der Herkunftsfamilie auf emotionaler und kognitiver Ebene. Krüger, Kötters und Brake bezeichnen dies „soziale Verselbstständigung“. Das Kind beginnt sich auch an die Normen und Regeln seiner Peergroup zu orientieren.

Der Freundeskreis hilft sich emotional vom Elternhaus zu lösen, sodass eine kognitive Weiterentwicklung möglich ist. Dabei blickt der Jugendliche reflektierend auf seine eigene Biografie und hat einen persönlichen Zukunftsentwurf, welches Aspekte der kognitiven Verselbstständigung sind (vgl. ebd.S.14). Die Entwicklungsschritte von Schulkindern bis hin zu jungen Heranwachsenden spiegeln sich in diesen drei Unterteilungen wieder. Allerdings nehme ich Abstand zu den altersbedingten Zuschreibungen. Denn gerade in dem von mir zu analysierendem Arbeitsfeld Heimerziehung, wird diese Unterteilung schwer umsetzbar, da die räumliche Trennung zu den Bezugspersonen eher stattfindet, als die emotionale Trennung. Die

entsprechenden Entwicklungsschritte werden im Punkt „Lebensphase Jugend“ näher erklärt. In Bezug auf die Macht - und Beziehungsposition, ersetzen Fachkräfte die Position der Eltern, von denen eine Ablösung regulär stattfinden muss.

In den jeweiligen Feldern spielen die unterschiedlichen Erfahrungen und Parameter, die ich bereits aufgezählt habe eine enorme Rolle, sodass eine Differenzierung der Selbstständigkeitsgrade schwer umsetzbar ist. Je nach Betrachtung der jeweiligen Fähigkeiten kann ein unterschiedlich hoher Selbstständigkeitsgrad resultieren. Ein Selbstständigkeitsprofil kann dabei helfen die Differenzierungen zu erfassen, um eine individuelle Einschätzung des Kindes vornehmen zu können (vgl. ebd. S. 15). Hierbei darf die einschätzende Person die Basis für Selbstständigkeit nicht außer Acht lassen. Fühlt sich eine Person sicher und kennt Abläufe, Personen und Orte, ist sie eher zu selbstständigem Handeln fähig, als eine Person in unbekanntem Terrain. Gemäß der Maslowschen Bedürfnispyramide muss zunächst das Defizitbedürfnis befriedigt sein, um zu einer autonomen Person zu wachsen.

Eine Person, die allerdings sicher gebunden ist und einen gewissen Grad an Selbstständigkeit erreicht hat, kann dieses in unbekannten Situationen übertragen. Die nachfolgenden Erklärungen von Selbstständigkeit geben einen Überblick welche Grade erreicht werden können (vgl. ebd., S. 81).

Eine weitere Variante zur Eingrenzung und Erklärung von Selbstständigkeit ist zum Beispiel die erwachsenenorientierten und die kindorientierten Selbstständigkeit. Ist ein Mensch selbstständig, wenn dieser einem Erwachsenen nicht mehr zur „Last“ fällt, also auf dessen Hilfe nicht mehr angewiesen ist? Oder ist man schon unabhängig, wenn man sich selbst behauptet und Hindernisse überwindet. Die Begrifflichkeiten variieren. So kann die erwachsenenorientierte Sicht auch äußere Selbstständigkeit genannt werden, die kindorientierte ist demzufolge die Opposition und die innere Selbstständigkeit. (vgl. Wolf, 2002, S.16) Tobias Rülcker (1990) nannte die zwei Gegenstücke funktional und produktiv. Auch hier wird zum einen der Zustand beschrieben mit alltäglichen Dingen, wie z.B. selbst anziehen oder bei der Teilnahme am Straßenverkehr zu Recht zu kommen und zum anderen das eigene Denken, die Zivilcourage oder das Realisieren von eigenen Zielen fokussiert. Funktionale und produktive Selbstständigkeit bauen aufeinander auf. (vgl. Wolf, 2002, S.17)

All diese Umschreibungen oder Kategorisierungen beinhalten eine Notwendigkeit zur Umsetzung. Die erwachsenenorientierte, funktionale oder auch die äußere Selbstständigkeit sind auf die Fähigkeit zum Selbstzwang angewiesen. Ist ein Mensch nicht in der Lage seinen umgangssprachlichen „inneren Schweinehund“ zu überwinden, so werden ihn selbstständiges Aufstehen, Geld einteilen oder einfache Pünktlichkeit immer Probleme bereiten. „Eine Dimension des Selbstständigwerdens kann also die Entwicklung von Fähigkeiten zum Selbstzwang bezeichnet werden, die einen Menschen in unserer Gesellschaft unabhängiger vom

Fremdzwang machen.“(Wolf, 2002, S.18) Können Menschen sich selbst zu etwas zwingen, so ist die Wahrscheinlichkeit, dass es jemand anderes übernimmt eher gering. Und kommt ein Mensch doch in diese Situation, so wird er diese als unangenehm und einengend empfinden. Gerade in beruflicher Perspektive ist eine Eigenständigkeit von dem Arbeitnehmer dauerhaft gefordert und gesellschaftlich akzeptiert. Besagter Fremdzwang kann sich dann je nach Intensivität akzeptiert werden oder sich auch negativ auswirken (vgl. Wolf, 2002, S.18/19). Ist die Fähigkeit zum Selbstzwang noch nicht verinnerlicht, ist das Kind noch unselbstständig, ist es dem Fremdzwang unterlegen. Übt jemand anderes Druck auf einen Untergeordneten aus, so entsteht immer ein Machtgefälle. Dieses kann mit zunehmenden Fähigkeiten und körperlichen Veränderungen umgekehrt werden. Je nachdem wer in der überlegeneren Position ist, kann diese Macht bzw. die Möglichkeit Fremdzwang auszuüben, negative Auswirkungen haben oder gar missbraucht werden (vgl. ebd., S.19)

2.2 Definition Erziehung

Der Titel dieser Arbeit beinhaltet das Erziehen zur Selbstständigkeit. Dabei stellt sich grundlegend die Frage, wie Erziehung definiert wird und wie diese gelingend vollzogen wird? Die Erzieher, die nach den Eltern/Großeltern dem Kind nah sind, sind meistens die Pädagogen in einer Kindertageseinrichtung. Und diese haben die Eigenverantwortlichkeit und die Gemeinschaftsfähigkeit als Leitziel im Gesetz für Kindertagesstätten verinnerlicht (vgl. §22 SGB VIII). Das schon erwähnte Erziehungsziel beinhaltet drei Möglichkeiten: Entweder man will den Aufbau und die Differenzierung von Dispositionen, oder die Erhaltung vorhandener Dispositionen, oder deren Veränderung, falls die vorhandenen als negativ bewertet werden. (vgl. Laewen, 2010, S. 109 ff.)

Es gibt also ein allgemeines Ziel, welches in seiner Art differenziert wird. Eine andere Herangehensweise erklärt die Funktion: „Erziehung müsste also berücksichtigen, dass sie Bildung nicht nur bewirken, sondern die Bildungsprozesse der Kinder nur ermöglichen, unterstützen und erweitern oder herausfordern kann.“ (Laewen, 2010, S.43) Im Zusammenhang mit Bildung beschreibt das Erziehungsziel wohl eher den Aufbau von Dispositionen. Aber was genau ist nun Erziehung? Rein vom Wortstamm herleitend heißt es man zieht jemanden. Das Ziel habe ich schon beschrieben. Aber wie zieht man denn, ist es ein Zerrn und Ziehen, oder viel mehr etwas bereitstellen, wie es die Bildungseinrichtungen formulieren? Es ist beides: „Erziehung ist eine Tätigkeit von Erwachsenen, die sich [...] auf Bindungsbeziehungen zwischen Fachpersonal und Kindern stützt.“(ebd. S.110) Wiederrum gibt es zwei Teilaspekte, die beschreiben wofür Erziehung notwendig ist. Zum einen ist es die gesellschaftliche Ebene, in der das Kind befähigt wird Kompetenzen zu erlernen und diese im sozialen Umfeld

anzuwenden und zum anderen die persönliche Ebene, in der Verhaltenserwartungen und Wertvorstellungen erarbeitet werden. Dieses wird erreicht entweder durch Interaktion mit ErzieherInnen oder Kindern, oder durch Rollenmodell. Letzteres impliziert soziales Lernen, welches ich in den Lerntheorien näher erläutern werde.

2.3 Selbstständigkeit erlernen- die Lerntheorien

Um zu begreifen, wie Kinder und Jugendliche Selbstständigkeit erlernen können, muss man sich zunächst die verschiedenen Varianten von Lernen betrachten. Da jedes Kind individuell ist, lernt auch jedes Kind anders. Die erzieherischen Methoden greifen nicht bei jedem gleich. Und im Kapitel „Jugendliche“ zeigt sich dazu auch die Diskrepanz zwischen den Altersstufen bzw. Entwicklungsständen. Es gibt nicht viele menschliche Eigenschaften, die nicht erworben also erlernt wurden. Abgesehen von Herzschlag oder angeborenen Dispositionen, wie z.B. Geschmack, also Vorlieben und Neigungen Fast alle Dinge müssen erlernt werden, wobei mein Fokus nicht auf dem schulischen Lernen, welches mit viel Anstrengung verbunden ist, liegt. Vielmehr ist es das unbewusste Lernen, welches der psychologische Fachbereich seit Jahrzehnten untersucht (vgl. Mazur, 2006, S.82).

Der Behaviorismus befasst sich mit dem Verhalten des Menschen. Dieses umfasst Modelle wie klassische Konditionierung. Aber auch weiterführende Varianten, wie die operante Konditionierung, vertreten von B.F. Skinner. Von Albert Bandura stammt die Theorie des Modelllerns und E. Lee Thorndike befasste sich mit dem Lernen durch Einsicht (instrumentelle Konditionierung). Diese psychologischen Modelle entstanden Ende des 19. Jahrhundert und sollten durch experimentelle Beweisführung verdeutlichen, wie unser Gehirn Informationen abspeichert (vgl. ebd., 2006, S. 202)

Beginnen möchte ich mit dem respondiertem Lernen, oder auch der klassischen Konditionierung, welche durch Pawlow 1904 bestimmt wurde. Ein sogenannter unkonditionierter Reiz löst eine Reaktion aus. Durch Wiederholung und Lenkung der Reaktion verbindet das Gehirn des zu Lernenden die Abfolge von konditioniertem Reiz und darauffolgender konditionierter Reaktion (vgl. Mazur, 2006, S.104). Es geht also maßgebend um beeinflusste Reflexe und „unbewusste, unwillkürliche und unmittelbare Reaktionen, deren hauptsächliche Funktion in der Anpassung des Organismus an die Umwelt liegt.“ (Rossmann, 2012, S.108) Ein ähnliches Prinzip kann im Alltag bei der Durchführung von festen Ritualen hervorgerufen werden. Hierbei zeigt sich ein Merkmal der Klassischen Konditionierung: verstreicht viel Zeit ohne konditionierten Reiz, wird die verinnerlichte Reaktion „vergessen“. Man spricht von Extinktion (vgl. Mazur, 2006, S.114). Wenn Rituale also nicht weiter geführt werden oder nur unregelmäßig, bleibt auch die damit verbundene Reaktion aus.

Anders verhält sich das operante Lernen, oder auch Wirkverhalten genannt. Im Gegensatz zur Klassischen Konditionierung setzt die Lernerfahrung erst nach dem Verhalten des Lernenden ein. Der behavioristische Standpunkt der Wenn-dann-Beziehung verdeutlicht sich hier. Der Proband reagiert und speichert die Konsequenz seines Verhaltens ab. Skinner (1973) unterteilt diese Konsequenzen in negative und positive Verstärker (vgl. Rossmann, 2012, S.121).

Die Dritte Form des Lernens ist die sozial-kognitive Variante. Diese ist allerdings nur mit Informationsverarbeitung möglich und setzt entsprechende kognitive Fähigkeiten voraus. (vgl. Schermer, 2011, S.145) Das soziale Lernen basiert auf der Beobachtung und wird auch Modelllernen genannt. Im Zentrum steht hierbei die Vorbildwirkung. Dieses Modell kann real sein, symbolisch oder imaginär. Wichtig ist lediglich, dass das Vorbild attraktiv durch Macht, Prestige oder Kompetenzen für den Lernende ist und ihm unbekannten Verhaltensweisen sieht und diese Information daraufhin verarbeitet. Diese Informationsumwandlung kann dann verschiedene Effekte haben. Das heißt die Handlungen müssen nicht nur 1:1 umgesetzt werden, sondern sie können zum Beispiel enthemmend oder hemmend wirken oder eine Reaktion erleichtern. Die „erlernten“ Verhaltensweisen können dadurch enorm abweichen von dem Vorbild, da es zur individuellen Umwandlung der Information kommt zwischen den Phasen der Aneignung und der Ausführung (vgl. ebd. S.146).

Thorndike beschrieb den Vorgang des Kognitivismus, oder auch dem Lernen durch Einsicht. In dieser Lerntheorie steht das Gesetz des Effekts im Zentrum, in dem der Lernende selbst agiert. Diese Theorie zählt ebenso zu dem Behaviorismus. Entscheidend ist hierbei die negative oder positive Konsequenz, die auf ein Verhalten folgt. Das eigene Verhalten wird dadurch modifiziert. Diese Konsequenz, oder auch Verstärker können den Lernenden entweder abschrecken oder bestärken in seinem Verhalten (vgl. Mazur, 2006, S.185/186).

Ungeachtet dessen, wie gelernt wird: das Lernen verändert das Verhalten, aufgrund der vorangegangenen Erfahrungen. Gelernt wurde erst, wenn auf 3 Ebenen Information manifestiert ist: Körper, Verhalten und Gefühle. Nach Schermers Grundlagen der Psychologie haben Bowler und Hilgard zusammengefasst: „Lernen bezieht sich auf Veränderungen im Verhalten oder Verhaltenspotential eines Organismus hinsichtlich einer bestimmten Situation, die auf wiederholte Erfahrungen des Organismus in dieser Situation zurück geht, vorausgesetzt dass diese Verhaltensänderung nicht auf angeborene Reaktionstendenzen, Reifung oder vorübergehende Zustände (wie etwa Müdigkeit, Trunkenheit, Triebzustände usw.) zurückgeführt werden kann.“ (Schermer, 2011, S.106)

3. Lebensphase Jugend

Jugend- wann fängt sie an, wann endet sie? Wie verändert sich das Kind physisch, sowie psychisch und welche Bedeutung hat das heute für Pädagogen? So gab es vor der Industrialisierung in Deutschland den Begriff „Jugendlicher“ gar nicht. Jugend war etwas, was sich nur höher privilegierte Jungen leisten konnten. Erst mit der allgemeinen Höherqualifizierung der Berufsstände und somit eine Verlängerung der Schul- und Ausbildungszeit entwickelte sich eine Lebensphase, die mit der Kindheit abgeschlossen hat, aber noch nicht zu den Erwachsenen zählt (vgl. Rossmann, 2012, S.141)

Es gibt verschiedene Herangehensweisen, um diese Lebensphase einzugrenzen. Das KJHG sagt aus, dass Jugendliche zwischen 14- und 18- jährige sind, untergliedert die danach folgenden Jahre nochmals in „junge Volljährige“ bzw. „junger Mensch“. Bis zum 27. Geburtstag sieht sich das Kinder- und Jugendhilfegesetz zuständig (vgl. SGB VIII §7). Das Jugendgerichtsgesetz betrachtet auch die Jahre nach dem 18. Geburtstag genauer und bezeichnet die Menschen unter 21 Jahren als „Heranwachsende“ (vgl. JGG §1(2)), wobei hierbei die Reife des Menschen relevant ist, um über seine Verantwortlichkeit zu urteilen. Auch andere staatliche Unterstützungsmöglichkeiten überschreiten in Bezug auf Jugendliche das vollendete 18. Lebensjahr, zum Beispiel bei Fortzahlung von Kindergeld für Eltern mit Kindern in Ausbildung. Läuft diese darüber hinaus, so besteht Anspruch auf Kindergeld bis zur Vollendung des 25. Lebensjahres (vgl. EStG §§31ff.). Die Grenzen sind demzufolge auch bei den verschiedenen gesetzlichen Rahmenbedingungen nicht einheitlich, sondern variabel. Die festgelegten Altersgrenzen für Jugendliche müssen aber nicht kongruent sein mit dem realen Entwicklungsstand. So ist es nicht selten, dass sich eine 14-Jährige seit zwei Jahren in der Pubertät befindet oder ein 21-jähriger Student, der bei seinen Eltern lebt, noch nicht den psychischen und soziologischen Reifegrad eines Erwachsenen erreicht hat.

Die pädagogische Sichtweise meidet deshalb eine Eingrenzung anhand von Lebensjahren. Allerdings grenzt die Biologie des Menschen zunächst den Beginn der Jugendphase ein, nämlich durch das Einsetzen der Geschlechtsreife entweder durch die erste Menarche oder Ejakulation (vgl. ebd. S. 142). Offensichtlich für andere ist diese plötzliche Veränderung zunächst nicht, da es sich um intime Ereignisse handelt. Auch gibt es hierbei durch die Kinder in der Präadoleszenz, umgangssprachlich die „Lückenkids“ genannt, Einschränkungen der Begrenzung. Denn auch ohne das Einsetzen der Geschlechtsreife, befinden sich die Kinder soziologisch nicht mehr im Kindesstadium. Bedingt wird dieser Wechsel vorwiegend durch das Schulsystem und den Übergang in eine Schule der Sekundarstufe I (vgl. Anhang 1). Insgesamt ist also auch der Beginn der Pubertät kein greifbarer Fixpunkt. Die soziologische Sichtweise bietet im Gegenzug dazu eine mögliche Definition des Endes von Jugend. Dieses setzt nämlich ein, wenn der junge Mensch sich durch das Eintreten in das Berufsleben wirtschaftlich von

seinem Elternhaus oder Vergleichbares getrennt hat. Dieser hat dadurch die schon genannte praktische Selbstständigkeit erreicht. Per se wird Jugend mit Selbstständigkeit assoziiert, wie differenziert diese ausfallen wurde bereits im 1. Kapitel dargelegt.

Auch wenn Beginn und Ende nicht eindeutig für die Allgemeinheit festgelegt werden kann, so ist der Ablauf der Jugend in Phasen einzuordnen und charakterisierbar. Helmut Remschmidt zum Beispiel versuchte dies 1992 indem er Jugend in 2 Phasen gliederte. Zunächst die Pubertät, welche durch die körperlichen Veränderungen zu einem plötzlichen Verlust der Kindheit führt. Hierbei ist der junge Mensch noch nicht in die Subkultur des Jugendlichen integriert. Danach folgt die Phase der Reorganisation, in der der Kontakt zur Peergroup maßgebend ist. Der junge Mensch orientiert sich an der jugendlichen Subkultur und steht kurz davor in den Übergang zum Erwachsenenalter. Er oder sie setzt sich intensiv mit der Identitätsbildung auseinander (vgl. Rossmann, 2012, S. 142).

Pubertät stammt aus dem lateinischen und beschreibt die Zeit der beginnenden Geschlechtsreife (vgl. Boos, 2005, S.471). Ein Merkmal dieser körperlichen Veränderung nannte ich bereits. Deutlich sichtbarer ist der dazugehörige zweite Wachstumsschub in der Pubertät. Bei Mädchen setzt dieser durchschnittlich zwei Jahre eher ein. Eben dieser Wachstumsschub verändert die Hand-Augen-Koordination und bringt motorische Unsicherheiten mit sich. Die Wachstumshormone sinken erst, wenn die Sexualhormone einsetzen. Diese werden allerdings erst produziert, wenn ein gewisser Reifestand im Hypothalamus erreicht ist. Hierbei wird vermutet, dass dieser im Zusammenhang steht mit dem Gewicht und dem Körperfettanteil (vgl. Rossmann, 2012, S.145 ff). Zwar sind das Einsetzen der Geschlechtsreife, sowie die damit verbundenen körperlichen Veränderungen genetisch bedingt, allerdings lässt sich eine gesellschaftliche säkulare Akzeleration feststellen, die das Durchschnittsalter bei Mädchen auf 12-13 Jahren gesenkt hat. Dementsprechend wird dem Kind eine Erwartungshaltung entgegen gebracht, welche wiederum Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl und die Stellung in der Peergroup hat. „Die frühreifen männlichen Jugendlichen werden wegen ihres männlicheren Aussehen öfter für Führungsfunktionen ausgewählt[...] ihnen wird auch seitens der Erwachsenen eher Verantwortung übertragen, und es werden ihnen weniger lang Beschränkungen auferlegt.“ (ebd., S.150) Es folgt eine positivere psychosoziale Entwicklung gegenüber einem Spätentwickler, der konträr dazu behandelt wird. Ebenso benachteiligt scheinen frühentwickelte Mädchen. Liegt deren Pubertätseintritt vor der gesellschaftlichen Erwartung, bzw. dem Durchschnitt der Peergroup, so erleben die Mädchen dieses als Stress, da ihr Aussehen von den Altersgenossen abweicht und im Gegenzug zu den Jungen keine Anerkennung erhält. Sie wird gesellschaftlich verurteilt und ihre Sexualität tabuisiert. Hierzugrunde liegt die Diskriminierung der weiblichen Geschlechtlichkeit und der Anerkennung in der Gesellschaft, wogegen ein pubertierender Junge rigide und stereotype Interpretation von Männlichkeit erhält und mit dieser positiv verstärkt wird (vgl. ebd. S. 150 f.)

Nach Piaget tritt in der Phase der Adoleszenz eine qualitative Veränderung der intellektuellen Fähigkeiten ein. Der Teenager erreicht eine höhere Stufe des Denkens. Diese Veränderung spiegelt sich in dem Lehrplan der 7. und 8. Klassen wieder in denen verstärkt abstraktes Denken gefordert wird.(vgl. ISB München, Lehrplan für das Gymnasium,2004)

Nach Peter Rossmanns Einführung in die Entwicklungspsychologie schrieb Robert J. Havinghurst (1952), dass Jugendliche selbst aktiv bestimmte Entwicklungsaufgaben bewältigen müssen, um durch das erfolgreiche Bewerkstelligen Glück und Erfolg zu empfinden.

Havinghurst stellt 8 entscheidende allgemein gültige Aufgaben auf. Nach dem Eintritt in die Pubertät steht für ihn an erster Stelle das Akzeptieren der neuen eigenen körperlichen Erscheinung. Eng verbunden ist damit der Rollenerwerb. Rossmann ergänzt mit Dreher und Drehers Theorie von 1985 diesen Punkt mit der Aufgabe der Identitätsfindung. Havinghursts nächster Punkt widmet sich der Aufgabe in der Peergroup, also dem Beziehungserwerb beider Geschlechter. Die von mir erwähnte Unabhängigkeit in Kapitel 1 wird hier ebenfalls aufgegriffen als emotionale Unabhängigkeit von Erwachsenen, in den meisten Fällen sind es die Eltern. Eine weitere Entwicklungsaufgabe ist die Berufsvorbereitung, welche wieder ergänzt wurde mit der Aufgabe des Erstellens eines Lebensplans. Der/die Jugendliche(r) entwickelt eine Zukunftsperspektive. Das Zeitalter in dem Havinghurst lebte bedingt die 6.

Entwicklungsaufgabe, er sprach von der Vorbereitung auf eine eigene Familiengründung. Die modernere Variante ist schlicht die Auseinandersetzung mit der eigenen Sexualität. Außerdem bringen Jugendliche im Laufe ihres Weges zum Erwachsenen ein sozial verantwortungsbewusstes Handeln zustande. Verknüpft ist damit der Aufbau eines Wertesystems und Ethik (vgl. Rossmann, 2012, S.155 ff.) „The human individual learns his way through his life.“(Trautmann, 2004. S.21) Allerdings treffen dessen Aufgabenbereiche, also seine learning tasks nicht in allen Gesellschaften zu. Diese Aufgaben sind also lediglich begrenzt kulturübergreifend, zum Beispiel die biologisch bedingten Aufgaben (vgl. ebd., S.26). Ein besonderer Fokus liegt also im Jugendalter auf zwei Herausforderungen: die Entwicklung der eigenen Identität und der adäquate Umgang in der Peergroup.

Was ist Identität? „Identität, denn so lautet der soziologische Begriff für die Antwort auf die Frage, wer wir sind, ist ein Differenzbegriff.“ (Abels, 2010, S. 14) Wir differenzieren uns von den anderen, denn wir sind einmalig und unverwechselbar, so jedenfalls ist das Empfinden der Menschen. Man erlebt seine eigenen Identität nur durch die Übereinstimmung mit dem Selbst- und dem Fremdbild, sowie mit dem Gefühl der Beständigkeit seiner Selbst (vgl. Rossmann, 20110, S.156). Es ist also unumgänglich, dass man durch soziale Kontakte und Reibungspunkte erst in der Lage ist, sein eigenes Bild von sich mit dem von anderen über sich zu vergleichen und sich damit auseinander zu setzen. „[Es]bietet sich den Jugendlichen beispielsweise die Gelegenheit, sich ein weitgehend zutreffendes Bild von der eigenen Attraktivität für andere zu machen.“ (ebd. S.159) In die Identitätsfindung fließt also auch die Partnerwahl bzw. Sexualität

hinein. Und u.a. diese intensive Auseinandersetzung mit sich selbst erfordert ein gewisses Maß an Selbstvertrauen, Initiative und autonomes Handeln. (vgl. ebd. S 157) Sich zu differenzieren, sich abzuheben verlangt Mut von dem jungen Menschen, der diesen nur aufbringen kann, wenn er sich sicher und gestärkt fühlt. Die Bildung der Identität ist maßgebend im Jugendalter, allerdings ist das Ergebnis nicht absehbar, der Prozess der Identitätsfindung verläuft über die gesamte Lebensspanne. Die Grundsteine werden in der Jugend gelegt, nicht nur in der Frage „wer man sein will“, sondern auch wohin der eigene Weg führt. Die Identitätsfindung als zentrale Aufgabe ist allerdings ohne eine gesellschaftliche Einbettung nicht möglich, deshalb ist der 2. Hauptaspekt der Entwicklung in der Adoleszenz so wichtig. Die Auseinandersetzung mit der Peergroup schafft eine Sozialisationsinstanz. Strukturell bedingt durch die deutsche Schulpflicht findet sich diese vorwiegend in der Schulklasse. Sie ist die Quelle der sozialen Unterstützung. Natürlich gibt es noch andere soziale Netzwerke, allgemein gesprochen kann man sie aber in 3 Teile unterscheiden: die große und allgemeingehaltene Subkultur, die Clique, sowie die enge Freundschaft zwischen Einzelpersonen. Dieses Zugehörigkeitsgefühl hilft bei der Loslösung vom Elternhaus und bietet Spielraum für die eigene Kompetenzerweiterung. (vgl. ebd. S. 158) Gemäß dem maslowschen Prinzip der Bedürfnisverteilung, ist es notwendig, dass der/die Jugendliche(r) abgesichert ist, in Bezug auf elementare lebenserhaltende Versorgung, aber auch in Bezug auf Schutzbedürftigkeit. Damit komme ich zu der besonderen Herausforderung für die Jugend, wenn sie eben nicht nur die entwicklungsbedingten Skills zu bewältigen haben, sondern ihre Lebensumstände zusätzliche Belastungen schaffen, wie zum Beispiel die Einschränkung von grundlegenden Bedürfnissen.

3.1 Schwierige Lebenslagen von Jugendlichen

Die physisch und psychisch bedingten Herausforderungen im Jugendalter sind für alle Betroffenen nicht einfach zu bewältigen. Ein Scheitern ist vorprogrammiert und notwendig um die schon beschriebenen Lerneffekte in Gang zu bringen. Nun gestaltet sich das Leben von Jugendlichen, deren Lebenslagen schwieriger sind, als bei der Mehrheit der Altersgenossen weitaus komplexer. Eine dieser Komplexitäten ist das Leben in Armut.

2007 lebte noch jedes 4. Kind in Deutschland unter oder auf Sozialhilfeniveau. Sie sind also von Armut und sozialer Benachteiligung betroffen. (vgl. Rauschenbach, 2013, S. 221) Eben diese Kinder bzw. Jugendlichen möchte ich näher betrachten. Wie beeinflusst Armut Jugendliche in ihren trotzdem stattfindenden Entwicklungsschritten? Welche Hürden kommen auf sie zu, damit sie ihre Identitätsfindung und ihr Rollenbild entwickeln können und sich in der Peergroup etablieren?

Jugendliche haben eine große Liste an Herausforderungen zu bewältigen. Dazu gehören nicht nur zentral die Ausbildung der Identität und das Erproben von Liebesbeziehungen. Im Fokus

steht die erfolgreiche Absolvierung der Schul- und Berufsausbildung. Schon früh wird Zielstrebigkeit abverlangt, zum Beispiel durch das Zuordnen von Schwerpunkten in der Schulausbildung ab der 7. Klasse. Dieses ist schwer umsetzbar, wenn man außerhalb der Schule mit nicht beeinflussbaren Konflikten konfrontiert wird. Die Probleme der Sorgeberechtigten erzeugen eine Machtlosigkeit bei dem Kind, die es bei den Lebensherausforderungen, die es normalerweise zu bewältigen hat, einschränken kann. Ältere Kinder übernehmen dann oftmals den Haushalt oder die Erziehung von jüngeren Geschwistern. Ihnen wird eine Verantwortung übertragen, die nicht im Verhältnis zu ihrer eigentlichen psychosozialen Entwicklung steht. Sind die Einschränkungen zu schwerwiegend, ist also das Wohl des Kindes bzw. Jugendlichen nicht mehr gesichert, so kommt es in den meisten Fällen zu einem Einschreiten des Jugendamtes. Der Hilfefzugang ist hierbei vielfältig und wird im Kapitel „Heimerziehung“ näher beleuchtet. Prinzipiell stehen allen Familien, die in Deutschland leben, verschiedene Hilfsangebote zur Verfügung, um eben einen drastischen Einschnitt in das Leben des Kindes durch einen Auszug aus der elterlichen Wohnung zu vermeiden. Diese werden im §27 SGBVIII genannt und nachstehend erläutert. Mithilfe dieser für ihn geeigneten Angebote soll dem Jugendlichen die Entwicklung für Identität, Peergroup-Verhalten und Beziehungsaufbau, Sexualität, berufliche Perspektive und Lebensplan ermöglicht werden. Diese individuell geplanten Hilfsangebote können allerdings nur greifen, wenn dem Jugendamt bekannt wurde, dass „eine dem Wohl des [...]Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet“ ist (SGB VIII § 27 (1)). Ist dies dem Jugendamt nicht bekannt, weil verschiedene Netzwerke ihre Beobachtungen nicht weiterleiten oder die Familie ihre Notsituation bzw. ihre Belastung nicht verbalisiert, so lebt der Jugendliche in einer belastenden Lebenssituation, welche er versuchen muss mit seinen Mitteln zu bewältigen.

3.1.1 Leben in Armut

Aktuell liegt der Sozialhilferegelsatz bei 399,-€. Hinzu kommt die Übernahme der Mietkosten, sofern diese im Mietspiegel des Wohnortes liegen. Für jedes weitere minderjährige Familienmitglied zahlt das Jobcenter einen abgestuften Regelsatz aus (vgl. Anhang 1). Bei dem derzeit geltenden Mindestlohn von 8,50€ pro Stunde erhält ein Vollzeit arbeitender Mensch lediglich 1360,-€ Bruttogehalt monatlich. Abzüglich der Lohnsteuer und Sozialabgaben hat dieser Mensch mit Kind einen Nettolohn von ca. 1000€ (vgl. <http://www.brutto-netto-rechner.info/>, 18.11.15), von dem Miete und weitere Fixkosten abgezogen werden. Also auch mit einem arbeitenden Elternteil ist keine Gewährleistung vorhanden, dass ein Kind nicht von Armut betroffen ist. Dies ist nur eine kleine Hochrechnung, die verdeutlicht, wie die Armutsursachen zu bewerten sind. Sie sind außerdem noch vielfältiger. Ist ein Elternteil von Behinderung betroffen oder langzeitarbeitslos, verschuldet oder hat einen geringen Schulabschluss, so können dies Gründe sein, dass Kinder mit Armut groß werden und selbst

Kinder bekommen, die in diese Lebenslage hinein geboren werden. (vgl. Rauschenbach, 2013, S.223) Hinzu kommt in diesen Fällen eine Doppelbelastung. Selbst wenn die finanzielle Not beseitigt wäre, so sind die eigentlichen Ursachen immer noch präsent und erschweren die Entwicklung des Kindes. Es ist also kontraproduktiv für die Verminderung von Armut, dass diese „therapiert“ werden soll. Medial wird verbreitet, dass sie lediglich selbstverschuldet entsteht und behandelt werden kann. Hans Weiße sagt 2005 dazu: „Darin werden Armut und Unterschichtszugehörigkeit und ihre Auswirkungen auf Kinder, abstrahiert von den sozioökonomischen Bedingungen, z.B. vom Zusammenhang mit Dauerarbeitslosigkeit, primär als Folge der Verhaltensweisen der betroffenen Menschen, ihre „Unterschichtskultur“ betrachtet und damit letztlich ihnen die „Schuld“ für ihre Situation zugeordnet.“ (Rauschenbach, 2013, S.230/231) Die Gründe für Langzeitarbeitslosigkeit bleiben unberührt, es wird nur das für Außenstehende sichtbare kategorisiert und dadurch stigmatisiert. Zu präventiver Arbeit kommt es hierbei nicht, damit die Kinder, welche in Armut leben nicht zwangsläufig zu Jugendlichen werden, die von Armut betroffen sind. Ähnlich wie bei einer Verletzung soll ein Pflaster darauf geklebt werden, in dem z.B. der Sozialetat die Defizite der Sozialpolitik ausgleicht. Bei materiellen Zuschüssen kommt es nur geringfügig zu einer Chancengleichheit. Jugendarbeitslosigkeit wird dadurch zum Beispiel nicht ausgeschlossen. Unabhängig von den Gründen, müssen Jugendliche, die betroffen sind, trotz materieller Not und emotionaler Belastung die Veränderung ihres Körpers akzeptieren und die darauf folgenden Aufgaben bewältigen. Gerade das Messen in der Peergroup kann zur unüberwindbaren Herausforderung werden, wenn die materiellen Vergleichspunkte nicht erwerbbar sind oder man bei kulturellen Erlebnissen nicht anwesend sein kann. Je nach Förderung der Konfliktlösungsstrategien bzw. der Selbstkompetenz durch die Erziehungsberechtigten, kann der/die Jugendliche(r) diese Unzulänglichkeiten überwinden. Hierbei spielt die Widerstandsfähigkeit eine große Rolle, welche durch die Bindung zu den ersten Bezugspersonen entweder gefestigt oder belastet wird. Können Erziehungsberechtigte materielle Entbehrungen aufwerten durch ein emotional gefestigtes Wohnumfeld, so ist es möglich, dass das Kind keine größeren Auffälligkeiten entwickelt. Die Entwicklung steht bzw. fällt mit der Förderung des Kindes bzw. Jugendlichen. Es entsteht eine Benachteiligung, welche sich vorwiegend in dem Lebensfeld widerspiegelt, in dem Jugendliche den Hauptteil des Tages verbringen. Somit komme ich zum nächsten Punkt.

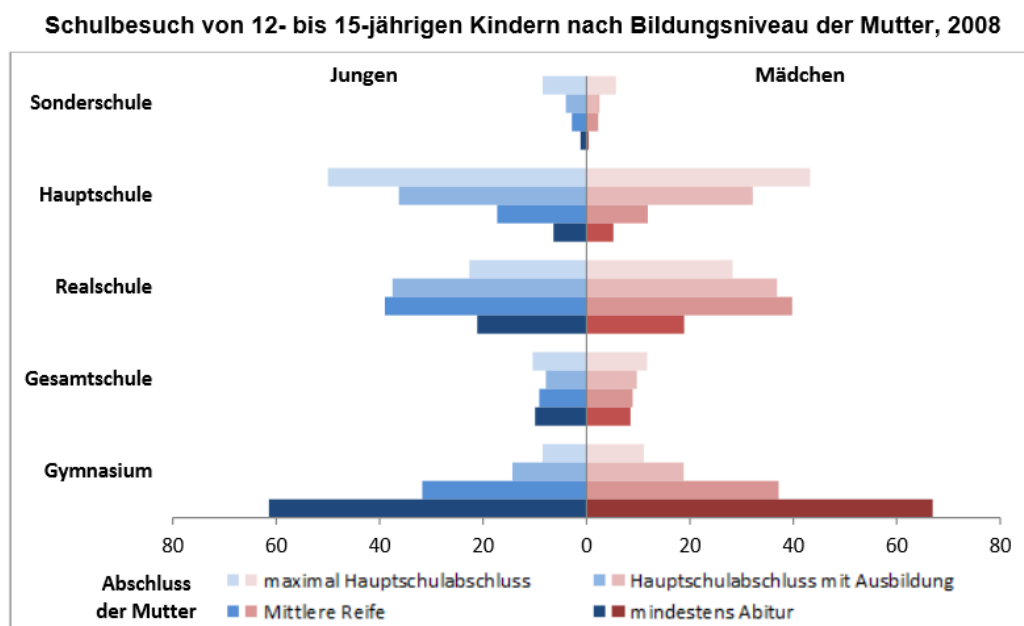
3.1.2 Bildungsbenachteiligung am Beispiel Schule

Nachteile können sich eher bei geringfügiger Förderung aufzeigen, wenn zum Beispiel die Eltern selbst zu beeinträchtigt sind durch die Lebenssituation, oder psychische Leiden zusätzlich die Familiensituation belasten. Welche Perspektiven ergeben sich für die Jugendlichen? Ein anderer Schwerpunkt neben ökonomische Situation ist die Bildung. Je bildungsferner erzogen

wird, desto weniger Chancen ergeben sich für die Ausarbeitung der Kompetenzen des Jugendlichen. (vgl. Geißler, Bildungschancen und soziale Herkunft, 10.12.15) Durch ein starres und kategorisierendes Schulsystem, werden diese Bedingungen nicht behoben. Die/der Jugendliche nimmt zwar am Bildungssystem teil, aber nur ein geringer Anteil, kommt über seine soziale Herkunft hinweg. So findet man auf dem Gymnasium nur einen geringfügigen Anteil von SchülerInnen, deren Mütter maximal einen Hauptschulabschluss erreicht haben (vgl. Anhang 4). Wie kommt es dazu? Vererbung und Förderung der Eltern sind wichtige Faktoren, aber der Überschuss an Schülern, deren Eltern mindestens das Abitur erreicht haben, lässt sich nicht allein durch Genetik erklären. Die Johannes Gutenberg-Universität hat dazu eine Studie veröffentlicht, in der der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Empfehlungen für das Gymnasium ersichtlich ist (vgl. Schulze, Unger, Hradil, 2008, 01.12.15) Fazit dieser Untersuchung in Wiesbaden war, dass Eltern aus der Oberschicht auch bei eher weniger guten Noten ihrer Kinder wünschen, dass diese das Gymnasium besuchen. Diesem Wunsch wird auch entsprochen durch das vermehrte Ausschreiben von Weiterempfehlungen auf das Gymnasium am Ende der Grundschulzeit. Lediglich 14% der Kinder, deren Eltern eher einkommensschwach sind und/oder keinen oder nur einen niedrigen Schulabschluss vorweisen können, erlangen eine Empfehlung für das Gymnasium. Dieser gravierende Unterschied liegt zum Teil begründet in schlechten Noten und geringer Leistungsbereitschaft. Wobei hierbei hinterfragt werden muss, wie diese schlechten Noten zustande kommen. Es gibt tendenziell einen Unterschied von 1-1,4 Schulnoten zwischen Kinder aus der Oberschicht- und Unterschicht. Die Kinder von hochgebildeten bzw. gutverdienenden Eltern schneiden dabei besser ab. Der Großteil dieser Eltern möchte nicht nur, dass ihre Kinder das Gymnasium besuchen, sie fördern ihre Kinder dahin gehend, sei es durch Nachhilfe, Hausaufgabenhilfe, Unterstützung bei Projekten oder durch Bereitstellen von Fördermaterialien. Signifikant ist der Unterschied bei gleichen Leistungen der SchülerInnen, eben bei der Schulnote 2,0. Kinder aus der Oberschicht erhalten zu 97% eine Gymnasiumempfehlung. Ob diese daraufhin auch das Abitur erlangen, sei zunächst irrelevant, aber ihnen wird die Chance auf höhere Bildung eher gewährt, als Kindern mit gleichen Noten aus sozial schwächeren Familien(vgl. Schulze, Unger, Hradil, 2008, 01.12.15). Aber nicht nur durch Lehrer erfolgt eine unterschwellige Diskriminierung.

Jugendliche, die von Armut betroffen sind, werden in ihrer Peergroup oftmals ausgegrenzt und benachteiligt, was wiederum Auswirkungen auf ihr Rollenbild hat. (vgl. Rossmann, 2012, S. 159 f.)Ist die Peergroup nicht selbst milieuorientiert, also von einer ähnlichen oder gleichen Mittellosigkeit betroffen, so wird der/die betroffene Jugendliche(r) unter einer Stigmatisierung leiden. Im Schulkontext sind es die nicht bezahlbaren Schulausflüge oder schlicht der optische Unterschied bezüglich Kleidung, Accessoires, Technik oder Kosmetik. Das Gemeinschaftsgefühl wird gefestigt durch gleiches Auftreten bzw. „uniformieren“ je nach

Fasson der jeweilig zugehörigen Jugendkultur. Kann ein/e Jugendliche(r) an diesen materiellen Anspruch nicht mithalten, wird der/die Betroffene(r) ausgeschlossen. Es erfolgt eine Entwertung der beginnenden Identität. Die Peergroup, explizit die Clique kann ihre positive Funktion nicht erfüllen. Je nach Resilienz des Individuums, verarbeitet diese(r) die Zurückweisung. Besteht die Clique hauptsächlich aus Altersgenossen, die selbst auch in prekären Verhältnissen leben, ist die in Armut lebende Person nicht das Unikum, es entsteht die bereits erwähnte „Unterschichtskultur“. Schulen in oder in der Nähe von sozialen Brennpunkten haben aufgrund des Einzugsgebietes SchülerInnen ähnlichen Wohnortes. Gerade in größeren Städten kommt es hierbei durch Stadtgebiete mit niedrigen Mieten zu einer Ansammlung von Lebensräumen für Menschen, die sozial belastet sind. Dies betrifft vor allem Grundschulen und nach der 4. Klasse die weiterführenden Schulen, aufgrund ihrer Einordnung der „Leistung“ der Kinder. Die folgende Grafik zeigt wie ähnlich die erreichten Schulabschlüsse der Eltern, den zukünftigen Schulabschlüssen der Kinder sind. Es spiegelt die Erwartungshaltung der Eltern an ihre Nachkommen wieder, aber auch den Grad der möglichen Förderung.



(Bundesministerium für Arbeit und Soziales,
https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen-DinA4/a334-4-armuts-reichtumsbericht-2013.pdf?__blob=publicationFile, 23.11.15)

Es geht also nicht nur um Armut und in wie weit die Kinder sich an der Peergroup messen können. Es geht bei sozial benachteiligten Familien u.a. um fehlende Förderung, bzw. um eine Förderung, die nicht immer an das Potenzial der Kinder angepasst ist. Hierbei sollte die Bildungseinrichtung nachhelfen. Die Mainzer Studie zeigt allerdings, dass diese

Bildungseinrichtungen sich wiederum an die Eltern anpassen und danach entscheiden, welche Bildungsempfehlungen ausgesprochen werden, zum Teil auch unabhängig von den Leistungen des Kindes. (vgl. Schulze, Unger, Hradil, 2008, 01.12.15) Und die Verteilung der Kinder zeigt die Parallelen zum elterlichen Bildungsstand, zum Teil aus mangelnden Möglichkeiten zur Förderung und gewissen Grad an Vererbung, aber auch weil Lehrer die Kinder nicht objektiv genug beurteilen. Natürlich sind nicht alle 50 % der HauptschülerInnen, deren Eltern ähnliche niedrige Bildungsabschlüsse vorweisen, deplatziert in der Hauptschule. Es ist allerdings eine Gefahr, die darin birgt, dass durch familiäre Belastungen, wie Sucht, Armut, Gewalt, Vernachlässigung oder Krankheit das Potenzial, welches die Kinder aufbringen könnten nicht zum Vorschein kommt. Würden die Bildungschancen erhöht durch eine Verbesserung der Lebenslage, stiege die mögliche Lebensqualität durch eben vermiedene Jugendarbeitslosigkeit und Jugendarmut. Unser deutsches Schulsystem kategorisiert allerdings die Schüler ab der Sekundarstufe I, zum Teil auch schon bei Schuleintritt. Diese Kategorien prägen den weiteren Schulverlauf eines Schülers, außer dieser hält den Leistungen nicht stand und wechselt in eine niedrigere Qualifikation oder er kann aufgrund seiner besonderen Leistungen einen Wechsel beantragen, welches geprüft und genehmigt werden muss. Der Wechsel in eine höhere Schulart erweist sich bedeutend schwerer und findet weniger statt. Eine sogenannte „Abschulung“ also der Wechsel in eine niedrigere Schulform wird bedeutend häufiger durchgeführt (vgl. Bertelsmann Stiftung, Schulformwechsel in Deutschland, PDF, 2012, 30.11.15). Welcher Zusammenhang besteht nun zwischen einer schwierigen Lebenssituation eines Jugendlichen und der Schulform? Selbst wenn diese niedrige Schulform kein Ausdruck des eigentlichen Leistungsvermögens des Schülers ist, sondern das Resultat aus Stigmatisierung, mangelnden Ehrgeiz oder psychischen Belastungen, so können Jugendliche daraus nichts desto trotz ihre Vorteile ziehen. Wichtig für die Zukunftsperspektive eines Jugendlichen ist vielmehr der regelmäßige Besuch der Schule-unabhängig welche Schulform und eine solide Leistung beim Endzeugnis, um entweder eine höhere Schulform weiter zu verfolgen oder aber um sich beruflich zu orientieren, sei es durch praktische Tätigkeiten, eine schulische oder betriebliche Ausbildung. Lediglich die Schulzeit an sich kann sich negativ auswirken, in dem es zum Beispiel zu Konfliktherden kommt, die durch eine große Anzahl von MitschülerInnen verursacht wird, welche aus ebenso belasteten Familienverhältnissen stammen. Dadurch eilt der Ruf der Hauptschule ihr voraus. Die Statistik aus Anhang 2 zeigt, dass es in Hauptschulen bedeutend mehr Fälle von Verletzungen durch Gewalteinfluss gibt. Fehlende Konfliktlösungsstrategien, sowie Auswirkungen von bildungsfernen und problematischen Familienverhältnissen wirken auf die Unfallstatistik ein und lassen auf die hohen Zahlen schließen, die im Gegensatz zu Gymnasien und Realschulen stehen. Welches Bild entsteht dann bei potenziellen Arbeitgebern? Hierbei läuft Hand in Hand die Stigmatisierung von Hauptschulen durch Betriebe. Über 60% der zu vergebenen Ausbildungsplätze sind mit ihren

Zugangsvoraussetzungen nicht für Hauptschulabschlüsse offen (vgl. Anhang 3).

Aber nicht nur Armut erschwert das Erwachsenwerden der Kinder und Jugendlichen. Zusätzlich können weitere Faktoren, wie Sucht oder Gewalt oder Vernachlässigung die Entwicklung des Heranwachsenden schädigen. Hierbei sind nicht nur Familien betroffen, welche ökonomisch auf Sozialhilfeniveau leben, sondern auch Familien mit höherem Einkommen. 2013 waren 15431 Familien, deren Kinder sich in der Heimerziehung befanden nicht von Sozialhilfe abhängig. (vgl. Statistisches Bundesamt;

https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/Heimerziehung/BetreuteWohnform5225113137004.pdf?__blob=publicationFile, 29.11.15) Das sind im Vergleich zur Gesamtmenge ca. 42%. Hierbei zählen alle Haushalte dazu die kein Arbeitslosengeld II, Grundsicherung im Alter und Erwerbsminderung oder Sozialhilfe nach SGB XII erhalten. Die 42 % sind also undifferenziert und erstrecken sich von Familien, die nur knapp über dem Existenzminimum leben bis hin zu vermögenden Familien.

Finanzielle Unabhängigkeit bzw. Vermögen schützen nicht vor familiärer Belastung. Ebenso wenig wie ein niedriger Bildungsstand der Eltern ausweglos zu Jugendarbeitslosigkeit führt. Allerdings sind beide Aspekte von geringer Häufigkeit.

Sind diese genannten Lebensumstände kindeswohlgefährdend, wenn zum Beispiel die akute Armut zur Obdachlosigkeit führt, so werden stationäre Hilfen zur Erziehung angewandt, um die Entwicklung von Kindern zu erhalten und zu fördern. Diese und andere prekären Lebenssituationen sollen mit der Unterbringung in eine stationäre Erziehungshilfe enden.

4. Leben im Heim

Zunächst möchte ich einen Ausblick schaffen, was die gesetzlichen Grundlagen der Heimerziehung sind, welche Formen es gibt und wie sich diese entwickelt haben. Der Rückblick auf die 90er Jahre soll verdeutlichen, wie erzogen wurde und wie Jugendliche auf ein Leben allein vorbereitet wurden. Mein Schwerpunkt liegt bei dem Ende der Heimerziehung und was mit den Jugendlichen passiert, wenn sie sich nicht mehr in der prekären Lebenssituation des Elternhauses befinden und sich im Heim etabliert haben, aber mit der Gewissheit, dass dieses Zuhause nicht für die Ewigkeit gemacht ist-anders wie für Jugendliche, die bei den Eltern „groß“ werden und dort eine lebenslange Zuflucht finden könnten.

4.1 Gesetzliche Grundlagen der stationären Erziehungshilfe

Mit der Einführung des Kinder -und Jugendhilfegesetzes (KJHG verortet im SGB VIII) 1991 bekam die Heimerziehung eine neue Regelung. In den Paragraphen 27 ff. SGB VIII wurde das Recht eines jeden Personensorgeberechtigten für Unterstützung in der Erziehung eines Kindes oder Jugendlichen zugesprochen. Eltern gelten seitdem als Partner der Erzieher. Die Personensorgeberechtigten haben einen Rechtsanspruch auf Hilfe und sind in den Hilfeprozess

zu involvieren (vgl. Günder, 2000, S.42). Denn ist ein Erziehungsberechtigter nicht in der Lage das Wohl seines Zöglings zu gewährleisten, steht dem- oder derjenigen Hilfe zu, welche je nach Bedarf angepasst wird. Das Gleiche gilt für Kinder und Jugendliche, die um Obhut bitten oder deren Wohl ernstlich gefährdet ist. Diese werden nach § 42 SGB VIII aus der prekären Lebensform herausgeführt und Zuflucht gewährt. Infolgedessen wird nach geraumer Zeit ein Antrag auf Hilfe zur Erziehung beim zuständigen Jugendamt gestellt, dessen Bandbreite sich von ambulanter Erziehungsberatung nach §28, bis hin zur intensiven sozialpädagogischen Einzelbetreuung nach § 38 SGB VIII erstreckt. Sind die Beeinträchtigungen jedoch so schwerwiegend, dass ein Zusammenleben tagsüber oder auch rund um die Uhr nicht vertretbar ist, so besteht die Möglichkeit für das Kind entweder bei anderen Verwandten bzw. Bezugspersonen zu leben, oder aber von einer anderen Familie betreut zu werden. In beiden Fällen ist die Verbesserung der Erziehungsbedingungen der Herkunftsfamilie Bestandteil der Hilfe. Der Gesetzgeber weiß allerdings, dass ein Wechsel in eine fremde Pflegefamilie für einen Jugendlichen bzw. ein älteres Kind mit entsprechender Reifeentwicklung nur schwer an eine „Ersatzfamilie“ gebunden werden kann, da es sich in seinem Entwicklungsprozess in einer Phase der Verselbstständigung und Loslösung befindet. Deshalb wird die Vollzeitpflege eingegrenzt von Alter und Entwicklungsstand (vgl. SGB VIII §33). Findet sich keine geeignete Pflegefamilie oder kommt eine Betreuung dieser Art für den Entwicklungsstand des Jugendlichen nicht in Frage, so kann der Familie oder dem betroffenen Jugendliche Hilfe nach §34 SGB VIII bewährt werden. Dieses umfasst die Wohnformen der Heimerziehung, auf welche ich später näher eingehe. In der Heimerziehung werden Kinder und Jugendliche regulär Tag und Nacht betreut. Diese zeitliche Einschränkung variiert jedoch in den sonstigen Wohnformen. Wichtig ist allerdings die Grundlage, die auf alle Formen der Heimerziehung zu trifft: Alltagsleben wird mit pädagogischen oder therapeutischen Angeboten verknüpft. Die Entwicklungsförderung des Kindes bzw. Jugendlichen basiert auf dem Entwicklungsstand des Betroffenen. Eng verbunden ist damit auch die Verbesserung der Lebensbedingungen in der Herkunftsfamilie. Ist keine Veränderung der Erziehungsmöglichkeiten in Aussicht, so verbleibt das Kind in der stationären Erziehungshilfe, sollte sich keine alternative Familie für dieses finden. Ist eine Rückkehr in die Ursprungsfamilie also ausgeschlossen, so spricht der Gesetzgeber davon, Jugendliche auf ein selbstständiges Leben vorzubereiten. Wie dieses selbstständige Leben aussieht und was unter Selbstständigkeit verstanden wird, bleibt unbeantwortet. Lediglich der wichtige Entwicklungspunkt der Zukunftsperspektive und Berufsfindung wird erwähnt. Der Jugendliche soll dahingehend beraten und unterstützt werden (vgl. SGB VIII, §34).

Die Hilfen zur Erziehung, also auch die Heimerziehung, kann bis zum 21. Lebensjahr gewährt werden. In Einzelfällen kann diese „für einen begrenzten Zeitraum darüber hinaus fortgesetzt

werden“ (§41 SGB VIII). Diese Hilfe für junge Volljährige soll nicht nur die Berufsweg unterstützend begleiten, sondern insgesamt ein eigenverantwortlichen Leben ermöglichen. Der Gesetzgeber ermöglicht diese Nachbetreuung bzw. Verlängerung der eigentlichen Betreuungszeit nur in Ausnahmefällen. Nur in Einzelfällen wird einem Jugendlichen zugestanden seine Persönlichkeit bis zum 21. Lebensjahr noch nicht herausgebildet zu haben. 4 „Für 55 800 Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene begann eine Vollzeitpflege in einer anderen Familie, eine Heimerziehung oder eine Unterbringung in einer sonstigen betreuten Wohnform“, davon waren 39 783 in einer Heimform und davon wurden lediglich 5,82% nach §41 nach ihrem 18. Geburtstag betreut. (Statistisches Bundesamt, Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe, 2015, 9.12.15)

4.2 Geschichtliche Hintergründe der Dezentralisierung

Die stationäre Erziehungshilfe begründete sich in Deutschland im 16. Jahrhundert in Form von Waisenanstalten. Davor wurden Pflegefamilien bevorzugt um Waisen unterzubringen, deren schlechte Versorgung begünstigte aber den späteren Bau von Anstalten, in denen von staatlicher oder kirchlicher Hand erzogen wurde. Sie zeugten von hoher Gewalt, Strenge und Disziplin, um der großen Anzahl von Kindern habhaft werden zu können. Einen Ersatz für einen familiären Kontext gab es nicht. In diesem Jahrhundert war die Auffassung von Kindesbedürfnissen noch nicht etabliert, lediglich die mütterliche Zuneigung und die Familienstruktur vermittelten Liebe und Zuwendung. Dies war in den Anstalten nicht gegeben. Durch eine strenge, pietistische Erziehung sollten die Kinder in diesem Waisenhaus ihre innere Haltung ganz auf Gott hin ausrichten.“ (Günder, 2000, S.15) Die lieblose Verwaltung von Kindern wurde gesteigert gut 100 Jahre später im Zuge des 30 jährigen Krieges, welcher zunehmend mehr elternlose Kinder hervorbrachte. Die daraus resultierende Kasernierung trug den Hauptanteil bei zu dem Negativimage Heim. Waisenhäuser wurden „Mördergruben“ oder „Lazarette“ genannt, weil die unhygienische und unmenschliche Massenhaltung eine hohe Kindersterblichkeit mit sich brachte (vgl. ebd. S.16). Zudem war die Unterhaltung einer Anstalt teurer als die Vermittlung einer Pflegefamilie, trotzdem gab es bis weit ins 18. Jahrhundert keine Änderung an dieser Ordnung. Im Zuge der Reformpädagogik, also eines insgesamt Umdenkens der Kindeserziehung, veränderten sich 1798 Waisenhäuser zu einem „Wohnstubencharakter“, initiiert durch Johann Pestalozzi. Die Beziehungsarbeit trat in den Vordergrund. Pestalozzis Ziel war die Rettung des Seelenheils der Kinder. Sie sollten zu brauchbaren Menschen der Gesellschaft werden. Es entstand ein Familienprinzip, welches sich in der Heimerziehung zu festigen hatte. (vgl. ebd.S18)

Anfang des 20. Jahrhunderts verwendete man den Begriff Heim, da es sich nicht mehr Ausnahmslos um Elternlose Kinder und Jugendliche handelte. Die Erziehung bzw. Maßregelung war ein Bestandteil, welche im Dritten Reich ausgebaut wurden um ideologische

und politische Ziele durchzusetzen. Vorherige pädagogische Errungenschaften verfielen und die diktatorische Gewalt herrschte wieder vor. Es gab 3 Klassenheime, in denen die Insassen kategorisiert wurden. Sie waren lediglich eine Vorstufe zum Konzentrationslager. In der Nachkriegszeit musste erneut mit einer hohen Anzahl verwaister und heimatloser Kinder umgegangen werden. Hinzu kam im Gegensatz zu den vorherigen Jahren, dass das Personal akut fehlte und oftmals unausgebildete wie zum Beispiel Soldaten die Leitung übernahmen. Es gab Großgruppen mit 30 Kindern, allerdings mussten diese ohne Kenntnis von pädagogischen Methoden zur „Ordnung“ gebracht werden. Es gab eine hohe Prävalenz zu Gewalt jeglicher Form.

Der Wunsch nach einer menschenwürdigeren und kind gerechteren Unterbringung wurde lauter. Er setzte sich durch mit der Entstehung von SOS-Kinderdörfern, welche eine familiäre Situation simulierten. Gruppen wurden kleiner und Alters- und Geschlechtsgemischt. „Die eigenen vier Wände, die jeder Mensch für sich haben möchte; die er liebt, weil er sie braucht.“ (Günder, 2000, S.21) Somit kamen diese Gruppen in kleinere Unterbringungen, in Häuser, die sich nicht durch ihre Massive Größe von anderen Häusern unterschieden. Es waren Mehrfamilienhäuser, immer noch große Komplexe, aber mit Garten und Anbindung zur Außenwelt. Die Besonderheit der neuen Bewegung war die beständige Bezugsperson, welche eine Atmosphäre der Geborgenheit schaffen sollte, indem sie das grundlegende Bedürfnis nach Sicherheit befriedigte. Andere Heime glichen sich zwar den Kinderdörfern an, blieben aber mit ihrem Schichtdienst weiterhin negativ besetzt und anstaltsähnlich. (vgl. ebd. S.22)

Ende der 60er gab es einen Umbruch in der Heimerziehung. Es entstanden in der BRD alternative Wohnmodelle mit antiautoritärem Blick. In der DDR hielt sich das Erziehungsheim, um ähnlich wie zur Zeit des Nationalsozialismus, um politisches Gedankengut weiter zu tragen und Kinder und Jugendliche kollektiv zu erziehen. Disziplinierung, Reglementierung und Unterdrückung der Jugendlichen war Erziehungsmittel, sowie die Einflussnahme der Jugendlichen untereinander als „Miterzieher“. (vgl. Freigang, 2001, S.37) Im Gegensatz dazu forderten die Pädagogen in der BRD eine Abschaffung der repressiven, autoritären Erziehungsmethoden. Die Tariflöhne sollten angehoben werden und die Gruppengrößen verringert. Es war unumgänglich Stigmatisierungsmerkmale zu verringern, wie zum Beispiel einheitliche Kleidung oder auch die entlegenen Heimstandorte (vgl. Günder, 2000, S.22) In den 1970ern wurde das Pflegekinderwesen neubelebt und ausgebaut, aber auch zusätzliche ambulante und teilstationäre Hilfen. Die Dezentralisierung begann, indem kleine Lebensräume gesucht wurden. Die anstaltstypische Überversorgung, das heißt die externe Aufgabenverteilung im Bereich Hauswirtschaft und Heimwerken sollte abgebaut werden und den Kindern und Jugendlichen vor Augen geführt werden. (vgl. ebd. S.26) Die Dezentralisierung sieht also nicht nur vor Standorte von Heimen zu verlagern, sie sollten sich auch strukturell, konzeptionell ändern, um die gesellschaftliche Teilhabe der Zöglinge zu gewährleisten. Die Neuerungen in der

Bedürfniszentrierten Pädagogik wurden festgehalten in der Einführung des KJHG 1991. Dies schaffte eine einheitliche Hilfe und Schutzgrundlage für Kinder, aber auch deren Eltern, welche nun als Partner betrachtet werden. Aus dieser gesetzlichen Rahmenbedingung ergeben sich die Hilfen zur Erziehung und deren vielfältigen Heimformen, welche in den Paragraphen 33, 34, 35 SGB VIII umschrieben werden.

4.3 heutige Formen der Heimerziehung

„Im Jahr 2014 hat für 531 000 Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland eine erzieherische Hilfe des Jugendamtes oder einer Erziehungsberatungsstelle begonnen“

(Statistisches Bundesamt, Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe, 2015, 8.12.15)

Das Zentralheim, welches mehrere Heimgruppen in sich birgt, ist das Produkt der 70er Jahre. Es sind Häuser im Grünen, die oftmals in jeder Etage eine Innenwohngruppe beherbergt mit je 8-10 Kindern und Jugendlichen. (vgl. Freigang, 2001, S.60) Jede Innenwohngruppe hat zwar seine festen Mitarbeiter, allerdings sind diese austauschbar, gerade in Krankheitsfällen oder bei Urlaubsvertretungen. Die Institution hat eine gemeinsame Heimordnung. Außerdem ist ein großes Gemeinschaftsgefühl vorhanden, da die Jugendlichen zwar unterteilt sind in ihre verschiedenen Gruppen, aber dadurch voneinander nicht isoliert sind. Es bilden sich unter der Zwangsgemeinschaft Freundschaften und Cliques, sowie eine Subkultur. Jeder Einzelne ist allerdings austauschbar, weil durch die hohe Anzahl der Kinder und der Gruppen eine große Fluktuation in der Belegschaft besteht. Kinder werden verlegt in andere Gruppen oder deren Hilfe wird beendet. Das Gemeinschaftsgefühl wird dadurch signifikant. „Der Lebensort der Kinder und Jugendlichen ist der Arbeitsplatz der Mitarbeiter, der Schichtdienst und die freie Wahl des Arbeitsplatzes beeinträchtigen die Dichte und Tiefe der Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern.“ (Freigang, 2001, S.87) Gerade Kinder, die Vernachlässigung und Gewalt erlitten haben, bzw. welche durch häufige Beziehungsabbrüche geprägt sind, brauchen die Kontinuität einer Bezugsperson und die Aufwertung ihres Ichs. Das Sicherheitsbedürfnis muss aufgebaut werden, wobei die Diskontinuität und Unverbindlichkeit hierbei negativ wirken. „[...]die Austauschbarkeit der Gruppenmitglieder und Mitarbeiterinnen und die Existenz von mehreren Gruppen auf einem Gelände reduzieren die Möglichkeiten zu individuellen und individualisierendem Umgang mit Kindern unmöglich ist, er wird aber zur Ausnahme, die unabhängig von ihrer Häufigkeit die Institution stört und gegenüber den anderen zu legitimieren ist.“ (ebd. S.87). Ein weiterer Aspekt der den Anstaltscharakter unterstützt, ist das realitätsferne Aufwachsen mit lebenspraktischen Aufgaben. Für den hauswirtschaftlichen Bereich gibt es eine externe Fachkraft. Eine sogenannte Hauswirtschaftlerin kocht, wäscht Wäsche, putzt und kauft ein. Um den Tagesablauf nicht zu unterbrechen, agiert diese hauptsächlich vormittags, wenn die meisten Kinder und Jugendlichen in der Schule sind. Freigang und Wolf bezeichnen dieses

Konzept als Überbleibsel der Geschichte. Das Zentralheim ist ökonomisch, da die Gebäude zur Verfügung stehen, eigens zum Zwecke der Heimerziehung. Personalmangel kann kompensiert werden, durch die größere Anzahl von zur Verfügung stehenden Mitarbeitern. Jedoch für die pädagogische Arbeit sind diese Faktoren irrelevant. Im Zuge der Reduzierung von Stigmata und der Dezentralisierung kommt es nebst den schon beschriebenen Kinderdörfern zu den folgenden Heimformen.

Eine dieser Formen ist die Außenwohngruppe.

Diese ist mit lediglich 8 Kindern in einem Wohnumfeld integriert. Der Schichtdienst bleibt hierbei erhalten, denn es ist nach §34 SGB VIII eine Tag- und Nachtbetreuung von Kindern und Jugendlichen. In der Außenwohngruppe besteht weiter die Verbindung zum Zentralheim. Leitung, Konzeption oder Urlaubsvertretungen werden darüber geleistet (vgl. Freigang/Wolf, 2001, S.96)

Durch die Einbettung in eine Wohnung bzw. Wohnhaus reduziert es den Heimcharakter, wobei Stigmata trotzdem erhalten bleiben. Die Fremdunterbringung wird als „unnatürlich“ und normabweichend empfunden. Die Außenwohngruppe wird als Heim wahrgenommen, da man mit fremden Kindern zusammen lebt und fremde Erwachsene die heimtypischen Organisationsmerkmale durchführen. Im Gegensatz zum Zentralheim entsteht keine Subkultur unter den Jugendlichen, welche sich enorm von Kinder, welche zu Hause aufwachsen unterscheidet. (vgl. Günder, 2000, S. 69) Die Entwicklung der einzelnen Bewohner vollzieht sich also individueller. „Durch die Dezentralisierung wird die Zahl der Kinder pro Gruppe nicht zwangsläufig gesenkt. [...] Bleibt die Gruppenstärke gleich und erfolgt die Betreuung im Schichtdienst, ist also keine Minderung des Nivelliersdruck zu erwarten.“ (Freigang/Wolf, 2001, S.92) Hierbei muss allerdings verglichen werden. Im Zentralheim sind die Gruppengrößen zwar ähnlich groß, allerdings herrscht durch das Zusammenleben in einem Haus mit einer gemeinsamen Heimordnung ein größerer Druck zur Gleichbehandlung als in einer einzelnen Wohngemeinschaft. In dieser besteht eine geringere Kontrolle von außen, zum Beispiel durch die Heimleitung.

Eine ähnliche Struktur weist das Kleinstheim auf.

Allerdings fehlt hierbei die eben erwähnte Heimleitung. Die Gruppe ist ökonomisch und organisatorisch selbstständig. Äußerlich ist sie demzufolge von der Außenwohngruppe nicht unterscheidbar. Oftmals sind die Gruppen eher gegliedert an eine konkrete Person, statt einem Träger oder Institution. Diese Person lebt in der Gruppe, ähnlich wie bei einer Intensiv sozialpädagogischen Einzelbetreuung, wobei im Kleinstheim die Anzahl der Kinder und auch der Mitarbeiter größer ist. Zudem ist die Konzeption, Aufnahme und Entlassung ungebunden. Dadurch entsteht allerdings ein hoher finanzieller Druck bei einer Nichtbelegung. Diese

Struktur ermöglicht eine bindungsnahe Betreuung durch das hohe Maß an Kontinuität (vgl. Freigang, 2001, S.103/104).

Ebenso bindungsorientiert ist das Konzept der intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung nach § 35 SGB VIII, kurz ISE.

Fallen Jugendliche durch alle Raster der traditionellen Heimerziehung, aufgrund der fehlenden Gruppenfähigkeit, so besteht die Möglichkeit einer 1:1 Betreuung durch einen Pädagogen. Die Sozialisation und die Biografie der betroffenen Jugendlichen lassen sie nicht mit der personalen und sachlichen Umwelt zurechtkommen, sodass ein oftmals erlebnispädagogisch orientiertes Konzept sie sozialkompetent machen soll, um sie in die Gesellschaft zu integrieren und eigenverantwortlich handeln lässt.

Um die Selbstständigkeit eines Jugendlichen zu fördern, gibt es Konzepte, die ein Leben ohne den Heimverbund simulieren sollen. Dieses nennt sich Betreutes Wohnen und steht organisatorisch im Gegensatz zum Zentralheim. Es können einige Jugendliche zusammen in einer Wohnung leben, oder aber ein einzelner Jugendlicher bewohnt eine dementsprechend kleine Mietswohnung. Diese sind vom Träger angemietet oder in dessen Besitz. Eben dieser Träger hat dann die Verantwortung an die Jugendlichen und unterstützt und kontrolliert im weitesten Sinne diese mit einer professionellen Fachkraft, welche täglich, meist ab dem späten Nachmittag in der Wohnung anwesend ist. (vgl. Wolf, 2002, S.155) Diese Fachkraft fungiert als BetreuerIn, welche die Jugendlichen berät, Geld aushändigt und lediglich eine begrenzte Zeit am Tag zur Verfügung steht. Ansonsten ist das Hauptmerkmal die betreuungsfreie autonome Zeit, die den älteren Jugendlichen zur Verfügung steht und von ihnen selbst gestaltet wird.

Die Namensgebung kann gelegentlich variieren, da die Bezeichnung Betreutes Wohnen im Zeitalter der Dezentralisierung ein besseres Image vorwies, als der Name Heim oder Kleinstheim. De facto ist eine Wohngruppe mit einer Tag - und Nachtbetreuung im Schichtdienst, welche die Struktur und Organisation des Tages vorgibt kein betreutes Wohnen.

4.4 Finanzierungen

Diese Formen werden alle gestützt durch das KJHG finanziert durch öffentliche Jugendhilfe, der Kreise, kreisfreien Städte oder kreisangehörigen Gemeinden. Diese bieten die Hilfen zur Erziehung entweder selbst an oder verweisen sie an freie Träger. Die meisten Angebote sind für Leistungsempfänger kostenfrei, wenn das Kindeswohl ohne diese Hilfen nicht gewährt werden kann. Es ist auch selten, dass Erziehungsberechtigte für Heimkosten aufkommen müssen, da diese vermögend sein müssten. Es kommt eher zu Teilkostenübernahmen, wenn zum Beispiel der/die betroffene Jugendliche eine Ausbildungsvergütung erhält. (vgl. Günder, 2000, S.52) Die Kosten werden vom Träger refinanziert, das heißt pro Kind erhält der Träger der

Einrichtung eine Pauschale. Eine individuelle Berechnung wäre hier verhältnismäßig. Somit kommt es zu Leistungskomplexen, die Einteilungen, wie 5€ monatliches Kosmetikgeld oder 35€ monatlich Bekleidungsgeld hervorbringen (vgl. ebd. S.54).

Die Leistungsangebote müssen geeignet, ausreichend, zweckmäßig und wirtschaftlich sein. In diesem Sinne muss genau geprüft werden, welche Maßnahmen ergriffen werden, gerade bei den älteren Jugendlichen kann es zu Diskrepanzen der Leistungsträger kommen. „Wem nichts fehlt außer Arbeit, gehört nicht in die Jugendhilfe. Aber: Wo Sozialpädagogik der Jugendhilfe anfängt, hört die Zuständigkeit des SGB II-Leistungsträger auf“ (Nüsken, 2014, S.199)

Im Zuge dieser Gradwanderung möchte ich auch auf die „Fachleistungsstunde“ eingehen. Diese ist eine Abrechnungsmethode, welche die Gesamtkosten einer sozialpädagogischen Maßnahme abdecken soll. Hierbei wird das Entgelt finanziert. Festgelegte Angebote und individuelle Einzelleistungen werden von einer Fachkraft abgerechnet, bezogen auf deren Leistungsumfang, Sachkosten, Personalkosten und betriebsnotwendige Anwendungen. Die tatsächlich zur Verfügung stehende Jahresarbeitszeit wird errechnet für die Ableitung eines Leistungsentgeltes.

Sie ist eine Weiterentwicklung, gerade in Bezug auf §41 SGB VIII. Es kommt zu einer flexiblen Leistung der Jugendhilfe im Allgemeinen und der Leistungsangebote der Hilfen zur Erziehung im Besonderen. Durch diese Abrechnungsart entsteht eine Qualitätsentwicklung im Rahmen der Leistungsangebote, da sie dokumentiert und zentralisiert vollzogen wird. Sie steht damit im Gegensatz zur Alltagspädagogik. Die Jugendhilfeleistungen werden dadurch kalkulierbar und transparent.

Im Allgemeinen besteht ein Dreiecksverhältnis Jugendamt, Leistungsberechtigter und Leistungserbringer gegenüber Träger der öffentlichen Jugendhilfe, welches durch die Hilfeplanung gesichert wird. (Winkler, 2003, 108f)

4.5 Methoden der stationären Heimerziehung

Die ErzieherInnen sind die Organisatoren der äußeren Lebensbedingungen. Durch das kognitive Lernen sind sie aber auch Verstärker und Modell für praktische Alltagsbewältigung (Winkler, 2003,S.100).

„Kinder und Jugendliche [...]haben häufig in ihrer Herkunftsfamilie schon unter fehlenden, nicht tragfähigen oder verzerrten Beziehungen zu ihren Eltern gelitten. Das Gefühl, nicht oder nicht richtig wahrgenommen zu werden, kann den Aufbau einer eigenen Identität erheblich beeinträchtigen.“ (ebd. S.101) Umso wichtiger ist der Aufbau einer Beziehungsbasis. Diese wird in der stationären Heimerziehung vor allem umgesetzt durch das BezugserzieherSystem. In diesem ist lediglich 1 Erzieher explizit für einen Jugendlichen zuständig. Dieser regelt organisatorische Belange wie Kooperation mit dem zuständigen Mitarbeiter des Allgemeinen

Sozialen Dienstes, plant und gestaltet Hilfeplangespräche, Entwicklungsberichte und partizipiert sich in Bereichen von Schule, Ausbildung oder ähnlichem. Der Pädagoge ist für den Jugendlichen verantwortlich, unabhängig von Sympathien oder Bindungen. Dem Kind bzw. Jugendlichen wird offen gemacht, dass der/die eine ErzieherIn für ihn da ist und nicht alle ErzieherInnen. Dadurch entsteht nicht zwangsläufig eine enge Bindung zu dem Mitarbeiter, wodurch er/sie zur Vertrauensperson wird, diese wählt der/die Jugendliche individuell selbst. Es schafft allerdings eine Sicherheit und Vertrauen darin, dass jemand da ist der sich um die individuellen Belange kümmert. Dieses Vertrauen ist wichtig für grundlegende Bildungs- und Entwicklungsprozesse. Dieses kann auch von anderen Pädagogen hervorgebracht werden, bedeutsam ist eher der wertschätzende, authentische und damit professionelle Umgang mit den Jugendlichen. Der wohlwollende Umgang schafft eine Basis im Alltag miteinander zu arbeiten. Die Beziehung wird dadurch ein Wirkungsfaktor, welcher eng verbunden mit gesamten pädagogischen Settings, wie zum Beispiel Peers, Erwachsene oder soziales Umfeld sind (vgl. Köck in Handbuch der Hilfen zur Erziehung, 2014, S.347). Der schon erwähnte Alltag ist maßgebend für die pädagogische Arbeit, sei es die Beziehungsarbeit, das erlebnispädagogische Angebot, die Beratung oder das Konfliktmanagement.

Die Alltagspädagogik ist die Hauptmethode in der stationären Heimerziehung. Subjektiv beschrieben macht sie 80 % der Arbeit aus, denn sie ist allgegenwärtig. In ihr kommen fachliche Standards zur Anwendung und werden in alltägliche Handlungen eingebunden. Der Alltag ist sozusagen das begleitende Übungsfeld. Die Professionalität kann in den niederschweligen Tätigkeiten leiden, wenn Teilhabeerfahrungen und Nachvollziehbarkeit der Handlungen und der Rahmenbedingungen nicht geboten werden. Sie sind Grundvoraussetzung für den Lerneffekt bei den Jugendlichen (vgl. ebd. S.344). Der Professionelle muss allerdings die Geduld aufbringen, dass die Wirksamkeit seiner Arbeit nicht sofort erkennbar ist, sondern sich erst nach einem langen Prozess präsentiert. „Doch gerade in einem dynamischen Feld wie den Erziehungshilfen fällt es nicht immer leicht, auch noch bei alltäglichen Dingen lang andauernde Prozesse auszuhalten und durchzustehen. Man möchte verlässliche Ergebnisse, Aufgaben auch mal abhaken können“ (Macsenaere, Esser, Knab, 20014, S.348) Gerade das Modelllernen spielt hierbei eine Rolle, welches per se auf einen längeren Zeitraum ausgelegt ist. Aber gerade die Langfristigkeit macht die Qualität von Alltagspädagogik aus.

Die Probleme treten eher im Konflikt zwischen der Gruppengröße und der Einzelfallorientierung auf. Die Individualität kann verloren gehen, weil sie nicht immer organisierbar ist. Ebenso kann diese Organisation einengen. Geplante Strukturen können ihre Stützfunktion verlieren, wenn sie nicht nachvollziehbar für Jugendliche sind oder lediglich ein Produkt von Fachkräften, um ihre Unsicherheiten zu kompensieren (vgl. ebd. S.347/348).

Als nächste Methode soll die Traumapädagogik beschrieben werden. Diese findet von Psychologen in Therapien Verwendung. In der alltäglichen pädagogischen Arbeit wird sie allerdings zunehmend notwendiger. Traumapädagogen können Energien der Klienten auffangen, und stehen diesen in ihrem plötzlichem Auftreten nicht hilflos gegenüber, sei es die ängstlich- depressiven Verhaltensweisen eines Jugendlichen oder die aggressiven Selbst- oder Fremdverletzenden Handlungen eines traumatisierten Jugendlichen. Diese haben immer schwere Beeinträchtigung in ihrer sozialen und emotionalen Entwicklung. Die desorganisierte Bindung, welche einher geht mit den traumatischen Erlebnissen in der Herkunftsfamilie, kann nur in einem langwierigen Prozess mit guter Beziehungsgestaltung gemildert werden (vgl. Richter: Handbuch Hilfen zur Erziehung, 2014, S.349f.).

In diesem Zuge sind Fachkräfte mit ständigen Konflikten, also „scheinbar unvereinbare Interessen mit hoher emotionaler Belastung mindestens einer der Konfliktpartner[...]" (Heidenau/ Greving, 2012, S.32) konfrontiert und müssen diese gemeinsam mit den Klienten bewältigen können.

Die hohe emotionale Beteiligung der Konfliktpartner verändert die Wahrnehmung der Streitenden. Wird der Konflikt nicht vorzeitig gelöst, stellt sich ein Entweder –oder Denken ein, welches schwer zu durchbrechen ist. Spätestens in diesem Zeitraum bedarf es Hilfe von außen, denn die Beziehungen untereinander beeinflussen sich dadurch. Das Leben im Heim bringt mit sich, dass Konflikte ausgetragen werden müssen, da sich die HeimbewohnerInnen nicht aus dem Weg gehen können. Nun erscheint es sinnvoll, dass man präventiv arbeitet, dass solch verhärtete Konflikte gar nicht erst entstehen. Diese Konflikte sind vorbeugbar, in dem man Missverständnisse klärt, bzw. die eigentliche Problematik erfasst und beim Namen nennt. (vgl. ebd., S.33)

Insgesamt ist eine Gesprächskultur notwendig, um Auseinandersetzungen bereinigen zu können. Dies bedarf grundlegender Kommunikationsregeln, welche verinnerlicht werden müssen. Zum Teil durch die Intervention eines Dritten, also des Pädagogen. Zum anderen beeinflusst, wenn auch weniger invasiv, das Lernen am Modell die Interaktionen der Jugendlichen in einem Streitgespräch.

Diese Gesprächskultur findet sich wieder in jeder Form von Beratung, die die Kinder und Jugendlichen von den Pädagogen einfordern oder unterschwellig im Alltag zum Tragen kommen. Dazu ist allerdings ein authentisches wertschätzendes Verhältnis zwischen Berater und zu Beratendem notwendig. Es kommt also nicht nur auf die Kommunikationskompetenz des Pädagogen an, sondern auch auf die vorhergegangene Beziehungsarbeit, die eine Beratung im Heimkontext erst möglich macht.

„Case Management kann [...] in erster Linie als eine Form der kontinuierlichen Begleitung und Unterstützung für benachteiligte Jugendliche mit komplexem Hilfebedarf konzipiert sein, um auf diese Weise vorhandene Defizite und Herausforderungen in der Versorgung auszugleichen.“ (Lex, Gaupp, Reißig, 2006, S.52) Diese Versorgungsprobleme müssen gelöst werden. Die Grenzen zwischen den jeweiligen Versorgungssektoren müssen dabei überbrückt und zwischen den Leistungsversorgern vermittelt werden. Der Pädagoge bzw. Case Manager hat hierbei eine anwaltliche Funktion, wenn der Klient nicht selbst in der Lage ist seine Bedürfnisse zu vermitteln. Die Fachkraft kommuniziert stellvertretend mit den Parteien. Er berät den Jugendlichen, damit dieser einen umfassenden Überblick über zur Verfügung stehende Hilfsangebote erhält. Allerdings muss der Case Manager nach diesem Konzept die Wirtschaftlichkeit und den Nutzen für den Klienten im Blick haben und selektieren, ob Hilfe geeignet ist. (vgl. Lex, Gaupp, Reißig, 2006, S.50f.) Gerade im Übergang von Schule zu Beruf oder in weiterführende schulische Maßnahmen werden die Fähigkeiten eines Case Managers benötigt.

5. Zusammenfassende Erläuterungen

Im zweiten Kapitel habe ich die Formen und Rahmenbedingungen von Selbstständigkeit erklärt. Das Fazit der Literaturrecherche ergab, dass der Erwerb von Selbstständigkeit ein Prozess ist, welcher individuell lang dauert. Selbstständigkeit lässt sich unterteilen in praktische, soziale und kognitive Aspekte. Das KJHG umschreibt in seinen Anforderungen an Jugendliche die praktische Selbstständigkeit mit dem Verweis der Eigenverantwortlichkeit. Diese Eigenverantwortlichkeit kommt allerdings schon in dem Moment zum Tragen, wenn aufgrund der Volljährigkeit der Jugendliche die Konsequenzen seines Handelns selbst spürt. Fraglich ist der Zusammenhang zwischen „Eigenverantwortlichkeit“ und „Autonomie“. Verantwortung für sein Handeln zu übernehmen, impliziert keine gelingende Planung und Selbstorganisation.

Das klassische Zentralheim kann zwar durch das Setzen von Konsequenzen Selbstwirksamkeit bis zu einem gewissen Grad hervorrufen, allerdings sind Grenzen durch die strukturellen Bedingungen gegeben. So wird ein eigenverantwortlicher, selbstbestimmter Umgang mit Finanzen bei der Zuteilung von Geldern durch HeimerzieherInnen nicht möglich sein. Für das Annähern an eine selbstständige Lebensführung im Heim ist diese Zuteilung eine Methode für das Erlernen des prinzipiellen Umgangs mit Geld. Diese Verantwortung des Jugendlichen wird durch die Kontrollfunktion des Heimes allerdings beschnitten. Diese Beschneidung kommt z. B. zu Tage, wenn Kassenzettel abgeheftet und abgerechnet werden, sodass eine andauernde Kontrolle von der Heimleitung gegenüber den Finanzen des Jugendlichen besteht. Als Teilschritt des Lernvorganges ist dieser Umgang geeignet. Bezüglich des Lernens durch

Versuch und Irrtum, kann der Jugendliche allerdings nur Begrenzte Erfahrungen machen. Hat dieser z.B. sein gesamtes Wochengeld für Zigaretten, Konsolenspiele und Döner ausgegeben, so erlebt er die Konsequenz seines Handelns, Eigenverantwortung entwickelt sich, da er die leidliche Erfahrung von einer mangelhaften Ernährung machen muss. Die Woche darauf wird er gegebenenfalls sein Konsumverhalten anpassen. Klaus Wolf beschreibt zum Beispiel ein Heim, in dem die Jugendlichen erst in Begleitung und später ohne ihre Einkäufe tätigen. „Nur so entsteht ein Lernfeld, in dem die Kinder Erfahrungen machen, experimentieren, Selbstkontrollstrategien erlernen oder auch Schwächen entdecken können.“ (Wolf, 2002, S.49/50)

Die Lerneffekte Lernen durch Einsicht, sowie die negative Verstärkung des Behaviorismus treten ein. Lediglich das Modellernen ist geringfügig besetzt, da der Arbeitsplatz der Mitarbeiter der Lebensort der Jugendlichen ist. Hauswirtschaftliche Tätigkeiten können zwar von den Pädagogen übernommen werden, doch oftmals werden dafür externe Fachkräfte eingestellt. Zusätzlich ist bei der Heimstruktur mit Schichtdienst ein Vorleben von alltäglichen Freizeitaktivitäten kaum möglich, da der Arbeitsplatz des Pädagogen der Lebensort des Jugendlichen ist. Die Fachkraft wird also seine Schmutzwäsche nicht in der Wohngruppe sortieren und waschen. Ebenso erleben die Jugendlichen nicht den Gang zur Arbeit des Erwachsenen oder den Wechsel zwischen Freizeit und Arbeit (vgl. Freigang/Wolf, 2001, S.64).

Eine Notwendigkeit für Selbstständigkeit ist das Ausbilden des Selbstzwanges. Dieser kann nur erreicht werden, wenn der Fremdzwang reduziert wird. Das bedeutet für das Leben im Heim, aber auch im Elternhaus, dass ErzieherInnen ihre Kontrollen verringern müssen, damit eine selbst hervorgerufene Konsequenz spürbar wird. Allerdings muss dieser Freiraum individuell angepasst werden, je nachdem wie selbstständig bzw. lernfähig der Jugendliche ist. Eine Gleichbehandlung der Jugendlichen in einer Heimgruppe ist nicht förderlich. Die bereits erwähnten Selbstständigkeitsprofile sind hierbei zentrale Methode zur Unterstützung der Hilfeplanung.

Die schon beschriebenen Heimstrukturen bieten eine große Vielfalt, allerdings sind diese je nach finanzieller Lage der Träger von Hilfen zur Erziehung in ihrer Häufigkeit begrenzt. So findet sich in einem Chemnitzer Träger für Heimerziehung zwar ein breites Spektrum von „Außenwohngruppen“, welche in Form von Mietwohnungen in Mehrfamilienhäusern untergebracht sind, allerdings gibt es nur eine geringfügige Anzahl von Einzelwohnungen, welche eigentlich als „Betreutes Wohnen“ bezeichnet, auf die Verselbstständigung vorbereiten sollen. Bei besagtem Chemnitzer Träger sind diese Wohnungen im Mietshaus bzw. in der Nähe der Außenwohnung und werden nicht gesondert benannt. Sie sind anhängig an bestimmte Außenwohngruppen und werden von deren Mitarbeitern mit Hilfe von Fachleistungsstunden betreut. Die besagte Fachleistungsstunde dient auch dazu Menschen, welche das 18. Lebensjahr

erreicht haben, nach zu betreuen. Diese Nachbetreuung wird meist bis 3 Monate nach Auszug gewährt. In diesen drei Monaten geht es vorrangig um den Ausbau eines Haushaltsplanes, welcher nach dem Ende der Nachbetreuung oftmals verworfen wird. Hierbei wirken zwei entscheidende Faktoren: zum einen die Möglichkeit des Mietens einer Wohnung zur Verselbstständigung und zum anderen die Abrechnung und Bereitstellung eines Mitarbeiters durch Fachleistungsstunden. Die Nachbetreuung, wird prinzipiell derart abgerechnet, doch in Kombination mit einem Betreutem Wohnen steht dem jungen Menschen ein Konzept zur Verfügung, indem Fremdzwang auf ein geringstes Maß reduziert ist und die vertrauten Bezugspersonen aus der Heimgruppe weiterhin finanziell mit dessen Betreuung abgesichert sind. Rein gesetzlich ist diese Art der Verselbstständigung nach §41 SGB VIII gesichert, allerdings beschneidet der Gesetzgeber die Hilfesuchenden mit seiner Wortwahl. Die Jugendämter sind dadurch nicht in der Lage eine generelle Finanzierung von Betreuung junger Volljähriger zu leisten.

Jugendliche stehen vor einer organisatorischen Hürde, wenn ihr 18. Lebensjahr vollendet ist. Sie müssen eine eigene Wohnung anmieten, Leistungen aus dem SGB II beantragen, falls sie keine Ausbildungsvergütung erhalten oder einer Arbeit nachgehen, die ihren Lebensunterhalt abdeckt. Sie müssen ihre Erstausrüstung beantragen und mit dem erhaltenen Geld ihre Wohnung einrichten. Zudem kann offiziell der Mietvertrag erst mit dem 18. Geburtstag unterschrieben werden, sodass ein vorzeitiger Bezug der Wohnung nicht möglich ist.

Das gewohnte Umfeld wird verlassen, die Möbel sind oftmals Eigentum des Heimes, sodass der Jugendliche lediglich mit einem Koffer voller Kleidung und kleinen Einrichtungsgegenständen auszieht. Es gibt also kaum Gegenstände, die ein Gefühl der Vertrautheit in der neuen Wohnung transportieren (vgl. Wolf, 2001, S.124).

Das zurückgelassene Zimmer wird je nach Auslastung alsbald von einem neuen Jugendlichen bewohnt. Es besteht keine Rückzugsoption für den Care leaver, dieser muss in der neuen eigenen Wohnung seinen eigenen Weg finden und sich selbst strukturieren. Eben diese Erfahrungen machen die Selbstständigkeitserziehung erst aus, sodass diese Kompetenzen erst in der eigenen Wohnung ausgebildet werden, falls der Jugendliche nicht in einem klassischen betreuten Wohnen sozialisiert wurde.

Im Mittelpunkt der Heimerziehung stand je nach Dauer des Aufenthalts der Beziehungsaufbau und der Beratung bei Krisen bzw. dem Konfliktmanagement. Die Erziehung zu einem eigenverantwortlichen Leben ist per Gesetz festgehalten, allerdings ist ein eigenverantwortlicher Umgang mit Zeitstrukturen oder Finanzen in einer Außenwohngruppe schwer umsetzbar, selbst wenn die ErzieherInnen ihre Kontrollfunktionen dem in dem Verselbstständigungsprozess stehendem Jugendlichen vorenthalten. Selbstständigkeit ist eines von vielen Entwicklungsfeldern, welche tief in das Beziehungsgefüge zwischen Jugendlichen und

Erwachsenen eingreift. In diesem Prozess verändert sich die gegenseitige Abhängigkeit. Manche Abhängigkeiten und Machtgefüge sind strukturell bedingt und verschwinden nach Auszug in den eigenen Wohnraum (vgl. Wolf, 2002, S.76)

Verinnerlichte Strukturen, wie zum Beispiel das pünktliche Aufstehen um zur Schule zu gehen, werden in der Wohngruppe einfacher umgesetzt, als in einer neuen Wohnung, in der man alleine lebt. Sie sind routiniert und durch Fremdzwang angeeignet. Ebenso leichter lassen sich soziale Kontakte in einer Wohngruppe knüpfen, die von 6 bis 7 Jugendlichen bewohnt ist. Man ist durch die Wohnverhältnisse in Kontakt. Das Zuhause wird zur unfreiwilligen Begegnungsstätte, der man lediglich durch das Betreten des eigenen Zimmers entgehen kann. In der eigenen Wohnung genießt der junge Mensch wahrscheinlich zunächst das Allein sein, doch die sozialen Kontakte sind sporadischer als zuvor, sodass die Veränderung früher oder später ihre Negativaspekte zeigen kann. Die von mir kennen gelernten Care leaver zogen mit Freunden oder derzeitigen Partnern zusammen oder neigten zu Dauergästen. Das Allein sein schien vielen auf Dauer schwer zu fallen.

Es gibt sicherlich einen Teil der Jugendlichen in der Heimerziehung, die unabhängig von der Heimform, keine weitere Nachbetreuung wünschen. Im Fall des jungen Mannes, welchen ich in meiner Einleitung beschrieb, richtete sich seine gesamte Zukunftsvorstellung auf den 18. Geburtstag aus. Die ersehnten Freiheiten konnten endlich umgesetzt werden. Die materielle und soziale Loslösung von der Einrichtung wird relativ schnell vollzogen, was trotz aller Sehnsucht Orientierungslosigkeit hervorrufen kann. Die erwähnten organisatorischen Herausforderungen besiegeln den endgültigen Austritt aus der gewohnten Umgebung. Selbst wenn ein Bedarf an einer Nachbetreuung geäußert wird von dem Care leaver so muss das Heim starke Interventionen ergreifen, um diese vom Jugendamt finanziert zu bekommen. Das Jugendamt neigt eher dazu, aus ökonomischen Gründen die Hilfe mit dem 18. Lebensjahr zu beenden. (vgl. Graßl in SPI, 2011, S57)

6 Resümee

Selbstständig werden ist ein Prozess der nur aus eigenem Antrieb funktioniert. Kinder, die im Heimkontext groß werden, haben einen hohen Bedarf an Zuwendung, stabilen Bindungen und Beziehungen. Sie brauchen den Rückhalt, den das Elternhaus nur selten geben kann und suchen diesen in der einzigen Konstante die ihr Leben bietet: dem Heim. Dieses ist aber, durch die Auflagen des Jugendamtes, welches wiederum der Gesetzesgrundlage umsetzt, auf eine schnelle Loslösung von der Hilfe zur Erziehung bedacht. Über mehrere Jahre wird in die psychischen Genesung, der Entwicklungsförderung und Bildung investiert, um einen mündigen gesunden Menschen hervorzubringen. Doch dieser Mensch entwickelt sich nicht in der Schnelligkeit, die das Hilfeplangespräch vorgibt. Ein Sprichwort besagt: Das Gras wächst nicht

schneller, wenn man daran zieht.

Was wurde aus dem anfänglich erwähnten jungen Mann, der aus dem Heim entlassen wurde und in größere Not geriet, als zur Zeit seiner Inobhutnahme?

Er ist jetzt 10 Jahre später verheiratet, sein Lebensinhalt sind 3 Kinder, die er mit seiner Frau hat. Er wohnt in einer Wohnung, welche möbliert ist und er kommt seinen Pflichten nach. Die verpassten Chancen im Bereich Bildung konnte er nicht ausgleichen. Er ist auf ALG II angewiesen und die Chancen ohne Schulabschluss oder Ausbildung auf eine Anstellung sind gering. Davon abgesehen hat er alle in meiner Bachelorarbeit beschriebenen Faktoren von Selbstständigkeit erworben, die Frage ist zu welchem Preis?

Eine pädagogische Begründung, warum Jugendliche mit 18 fertig sein sollten, ist im Zuge meiner Literaturanalyse nicht hervorgetreten, lediglich die ökonomischen Gründe wurden deutlich. Ich denke, dass Jugendliche, die einen hohen Bedarf an Zuwendung haben, aufgrund ihrer bisherigen entwicklungsschädigenden Erfahrungen, nicht schneller selbstständig und autonom sind als Jugendliche, die bei ihren Eltern aufwachsen. Zumal eben diese in den seltensten Fällen mit 18 Jahren abrupt ausziehen. Aber genau dieses Absurde wird von dem Jugendamt verlangt und alle Belange, die Hilfe bedürfen, müssen von anderen Institutionen geregelt werden, wie z.B. das Jobcenter. Damit entzieht das Jugendamt sich seiner Verantwortung und lässt die Jugendlichen, sowie die Hilfen zur Erziehung im Regen stehen.

Solange es keine gesetzliche Auflockerung gibt für den §41 SGB VIII bleiben Care leaver eine vergessene statistische Größe.

7 Selbstständigkeitserklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Unterschrift

Chemnitz, 16.12.2015

8 Anlagenverzeichnis:

Anhang 1: Regelsätze des SGB II

Anhang 2: Raufunfälle nach Schularten

Anhang 3: Ausbildungsreport 2014, S.13

Anhang 4: Schulbesuch der Kinder nach Ausbildung der Mutter

9 Literaturverzeichnis:

Abels, Heinz (2010)

Identität

- Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichen Anspruch auf Individualität und die Tatsache, dass Identität in Zeiten der Individualisierung von der Hand in den Mund lebt.

VS Verlag für Sozialwissenschaften

2. Auflage

Butterwegge, Christoph in:

Thomas Rauschenbach/Stefan Borrmann (2013)

Herausforderungen des Jugendalters

Beltz Juventa

Basel

S.219-235

Boos, Evelyn (2005)

Fremdwörter

Compact Verlag

München

Freigang, Werner und Wolf, Klaus (2001)

Heimerziehungsprofile – Sozialpädagogische Porträts

Beltz Verlag

Basel

Hrs. Prof. Dr. Dr. Gernert, Wolfgang (2001)

Handwörterbuch für Jugendhilfe und Sozialarbeit

Richard Boorberg Verlag

München

Sozialpädagogisches Institut des SOS Kinderdorf e.V. (2011)

Graßl, W. in:

Fertig sein mit 18?

Eigenverlag

München

S. 56- 64

Günder, Richard (2000)

Praxis und Methoden der Heimerziehung- Entwicklung, Veränderung und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe

Lambertus Verlag

Breisgau

Heidenau, Wilhelm/ Greving, Heinrich (2012)

Praxisfeld Heimerziehung

Materialien zur Praxisanleitung- und begleitung

1.Auflage

Bildungsverlag EINS

Köln

Hrs. Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (2010)

Forscher, Künstler, Konstrukteure- Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen.

3. Auflage

Cornelsen Scriptor Verlag

Berlin

Köck, Thomas

in: Macsenaere, Michael/Esser, Klaus/Knab, Eckhart/ Hiller, Stephan (Hrsg.) (2014)

Handbuch der Hilfen zur Erziehung

Lambertus Verlag

Breisgau

S. 344- 349

Mazur, James E./Steinweg-Fleckner, Elisabeth (2006)

Verhalten und Lernen

Pearson Studium

München

Noack, Winfried in:

Huxoll, Martina und Kotthaus, Jochen (Hrsg.) (2012)

Macht und Zwang in der Kinder- und Jugendhilfe

Beltz Juventa Verlag

Basel

S. 33 - 48

Nüsken, Dirk

in: Macsenaere, Michael/Esser, Klaus/Knab, Eckhart/ Hiller, Stephan (Hrsg.) (2014)

Handbuch der Hilfen zur Erziehung

Lambertus Verlag

Breisgau

S. 193-202

Nüsken, D. in: Sozialpädagogisches Institut des SOS Kinderdorfes e.V. (2011)

Fertig sein mit 18?

Eigenverlag

München

S. 84-110

Hrs. Otto, Hans-Uwe und Thiersch, Hans (2015)

Handbuch der Sozialen Arbeit - Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik

Ernst Reinhardt Verlag München

5. Auflage

Basel

Richters, Klemens

in: Macsenaere, Michael/Esser, Klaus/Knab, Eckhart/ Hiller, Stephan (Hrsg.) (2014)

Handbuch der Hilfen zur Erziehung

Lambertus Verlag

Breisgau

S. 349 - 356

Rossmann, Peter (2012)

Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters

Hans Huber Verlag

2. Auflage

Bern

Schermer, Franz J. (2011)

Grundlagen der Psychologie

Kohlhammerverlag

3.Auflage

Sozialpädagogisches Institut des SOS- Kinderdorf e.V. (2011)

Schöer, W./

Nüsken, D. /

Graßl, W. in:

Fertig sein mit 18?

Eigenverlag

München

S.

Hrs. Trautmann, Matthias (2004)

Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang

VS Verlag für Sozialwissenschaften

1. Auflage

Winkler, Gabriel (2003)

Heimerziehung – Kontexte und Perspektiven

Ernst-Reinhardt-Verlag

Basel

Wolf, Klaus (2002)

Erziehung zur Selbstständigkeit in Familie und Heim

Votum Verlag

Münster

Internetquellen:

Dipl. Wi. Ing. Jung, Ralf (2015): Onlinerechner, <http://www.brutto-netto-rechner.info/>, 18.11.15

Schmitz, Andreas: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

(2014): http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/Schema-Bildungsgaenge_und_Schularten-Stand_2014-08.pdf, 09.11.2015

Bundesamt für Statistik: Artikelnummer: 5225112147004: (2015):

https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/EinkommenKonsumLebensbedingungen/LebensbedingungenArmutsgefaehrung/Tabellen/EUArmutsschwelleGefaehrdung_SILC.html;jsessionid=891425E6D9DEEE8C7208A70B031EEEAC.cae3; 27.11.15

Bundesamt für Statistik: (2015): Hilfen zur Erziehung:

https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/ErzieherischeHilfe5225112147004.pdf?__blob=publicationFile; 27.11.2015

Haggenmiller, Florian (Hrsg.) (2014): DGB-Bundesvorstand, Abteilung Jugend und Jugendpolitik, <http://www.dgb.de/themen/++co++56c2e0a8-e145-11e4-961d-52540023ef1a>; pdf, 27.11.15

Eyrainer, Jörg (2004): ISB München Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Lehrplan für das Gymnasium <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26287>, 10.12.15

Bundesamt für Statistik (2015): Heimerziehung:

https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/HeimerziehungBetreuteWohnform5225113137004.pdf?__blob=publicationFile, 29.11.15

Schulze A., Unger R., Hradil S. (2008) Bildungschancen und Lernbedingungen an Wiesbadener Grundschulen am Übergang zur Sekundarstufe I. Projekt- und Ergebnisbericht zur Vollerhebung der GrundschülerInnen der 4. Klasse im Schuljahr 2006/07. herausgegeben von: Projektgruppe Sozialbericht zur Bildungsbeteiligung, Amt für Soziale Arbeit, Abteilung Grundsatz und Planung, Landeshauptstadt Wiesbaden.

Geißler, Rainer (2006): Bildungschancen und soziale Herkunft, S. 16/17

Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit: http://www.wib-potsdam.de/wp-content/uploads/2014/06/geissler_-_bildungschancen_und_soziale_herkunft.pdf, 10.12.2015

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.)(2012): Schulformwechsel in Deutschland, Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I, 1. Auflage, 214 Seiten (PDF)<http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/schulformwechsel-in-deutschland/>, 27.11.15